



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL DOCENTE DE
EDUCACIÓN INICIAL PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA
DISRUPTIVA EN EL AULA**

Sabana de Mendoza, Enero 2012



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

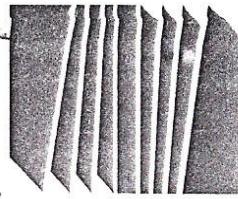
**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL DOCENTE DE
EDUCACIÓN INICIAL PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA
DISRUPTIVA EN EL AULA**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Título de Magíster
En Educación, Mención Educación Preescolar)**

Autor: Olga Mogollón
Tutor: Amery Mosquera

Sabana de Mendoza, Enero 2012

TIMBRE
FISCAL

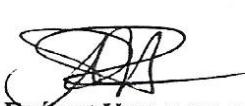


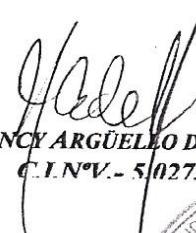
REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SECRETARIA

B 02889

A C T A

Reunidos el día viernes, dos del mes de marzo de dos mil doce, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Ciudadanos: **ARELYS FLÓREZ VILLAMIZAR, NANCY ARGÜELLO DE NOGUERA Y AMERY MOSQUERA DE TREJO, (TUTORA)** Cédulas de Identidad Nros. V.-13.038.520, 5.027.724 y 7.627.241, respectivamente, Jurados designados de conformidad con el Artículo 125, del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo de Grado titulado: **“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA,”** presentado por la participante **OLGA ANAYANSI MOGOLLÓN RONDÓN,** Cédula de Identidad Nº V.-11.897.723, como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación mención Educación Preescolar, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 132 y 133 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto: **APROBADO, por su relevancia en el tratamiento de las conductas disruptivas,** en fe de lo cual firmamos.


Dra. ARELYS FLÓREZ VILLAMIZAR
C.I.NºV.- 13.038.520


Msc. NANCY ARGÜELLO DE NOGUERA
C.I.NºV.- 5.027.724


Dra. AMERY MOSQUERA DE TREJO
C.I. Nº V.-7.627.241
TUTORA



INDICE GENERAL

	p.p
APROBACIÓN DEL TUTOR (A)	iii
INDICE GENERAL	iv
LISTA DE CUADROS	vi
LISTA DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	3
Planteamiento del problema	3
Objetivos de la Investigación	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
Justificación	6
II MARCO TEÓRICO	8
Antecedentes de la investigación	8
Bases teóricas	12
Estrategias	12
Tipos de estrategias	13
Comportamiento agresivo y disciplina	15
Tipos de agresión	17
Factores que favoren la conducta agresiva	18
Factores que disminuyen la agresión	24
La perspectiva conductual de la agresión	25
Teoría del aprendizaje social de la agresión	27
Disrupción en las aulas	29
Disciplina	30
Distintos enfoques sobre la disciplina escolar y el control del comportamiento	31
Disciplina voluntaria	35
Criterios para lograr una disciplina voluntaria	37
Educación Inicial	38
Bases legales	42
Operacionalización de la variables	44
III MARCO METODOLÓGICO	45
Tipo de investigación	45
Fase I Metodología para la fase de detección de la necesidad	46
Diseño de la investigación	46

Población	47
Técnicas e instrumentos	47
Validez	47
Confiabilidad	48
Tratamiento estadístico	48
Fase II Metodología para el diseño de la propuesta	49
Fase III Evaluación de la factibilidad	49
IV ANÁLISIS DE RESULTADOS	50
V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	56
Conclusiones	56
Recomendaciones	57
VI PROPUESTA	58
Justificación	58
Fundamentación	59
Superioridad del Control Interno o Autocontrol	59
La naturaleza de la conducta disruptiva	59
Estrategias propuestas	60
I Introducción	60
II Inición de laq conducta	62
III Primera semana de la tortuga	63
IV Segunda semana de la tortuga	68
V Entrenamiento en relajación	72
VI Generalización del tratamiento	77
VII Solución de problemas	79
VIII Conclusión	83
Evaluación de la factibilidad de la propuesta	84
REFERENCIAS	87
ANEXOS	90
A: Instrumento para medir la variable Estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva	91
B: Instructivo de validación	94
C: Cálculo de la confiabilidad del instrumento	100

LISTA DE CUADROS

Cuadro	P.p
1 Factores que favorecen la conducta agresiva	24
2 Operacionalización de la variable	44
3 Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva, Dimensión: Disciplina	51
4 Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva, Dimensión: Factores causantes	53
5 Mapa de variable	85
6 Matriz de evaluativa de la factibilidad de las actividades propuestas	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	P.p
1 Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva, Dimensión: Disciplina	53
2 Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva, Dimensión: Factores causantes	55



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

Autor: Olga Mogollón
Tutor: Amery Mosquera
Fecha: Enero 2012

RESUMEN

Esta investigación estuvo orientada a proponer estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural (NER) 071. Para alcanzar este objetivo se desarrolló un proyecto factible del cual se cumplieron las fases de diagnóstico y elaboración de la propuesta, sustentándose para ello en los lineamientos que sobre estos proyectos establece la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El universo en estudio lo conforman los sesenta y cinco (65) docentes que laboran en los centros de educación inicial adscritos al NER antes mencionado. Para desarrollar la fase de diagnóstico se aplicó un cuestionario estructurado a los sujetos de la población, previo a esto, se estableció la validez de contenido del mismo, además se realizó una prueba piloto en una población con similares características, a fin de obtener su confiabilidad a través del coeficiente alpha de Cronbach, del cual se obtuvo un índice de 0.85. Los resultados obtenidos permitieron señalar que los niños y niñas de los centros de educación inicial donde trabajan los docentes estudiados al menos ocasionalmente tienen problemas para el manejo de la disciplina por cuanto algunas veces irrespetan el orden, la autoridad, las normas y reglas, situación que puede explicarse porque atienden a modelos agresivos proporcionados por los medios de comunicación, existe permisividad social ante su comportamiento y lo ven como funcional. En tal sentido, se elaboró una propuesta de estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva.

Descriptores: Estrategias pedagógicas, conducta disruptiva, Educación Inicial.

INTRODUCCIÓN

El control del comportamiento ha sido uno de los ejes fundamentales de la problemática educativa a lo largo de la historia. Son comunes las afirmaciones e investigaciones en torno a la modificación de la conducta en el aula de clase y a la necesidad de lograr un desempeño en el alumno que sea acorde con las normas establecidas en el contexto escolar, las cuales se remontan a los años cincuenta con la aparición del conductismo como teoría psicológica.

Desde ese entonces, se considera a la indisciplina como un comportamiento común en las aulas de clase y se manifiesta a través de comportamientos disruptivos, agresivos, desinterés evidente hacia la actividad académica e incumplimiento de asignaciones. Por lo general, este comportamiento indisciplinado se evidencia en todos los entornos en los que el alumno se desenvuelve y conlleva al establecimiento de sanciones que no siempre logran el efecto deseado: el control del comportamiento.

De acuerdo a esto el establecimiento de normas y sanciones no garantiza que el alumno asuma un control autónomo de su conducta, es decir, una disciplina voluntaria. De allí la necesidad de comprender cómo se establece la disciplina tanto en el contexto familiar como educativo a fin de desarrollar las estrategias pertinentes a la configuración de una disciplina voluntaria en los alumnos; de manera particular en los alumnos que estudian Educación Inicial por cuanto éstos se encuentran en una etapa de desarrollo en la cual la formación de hábitos es fundamental y esto sólo se logra a través del desarrollo de una disciplina voluntaria que les permita controlar su comportamiento, responsabilizarse por sus acciones y respetar las normas de convivencia tanto en el hogar como en la escuela

En función de esto, se plantea el desarrollo de la presente investigación a través de la cual se pretende ofrecer una propuesta para el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071. En este contexto, la disciplina voluntaria es entendida de acuerdo a Espinoza (2005:13) como “un medio para el aprendizaje de actitudes y conductas aptas para alcanzar metas conocidas y deseadas”

Para lograr este propósito se consideró una investigación enmarcada en un proyecto factible y en cuya estructura se incluyen seis capítulos, cuyo contenido hizo referencia a los siguientes aspectos:

Capítulo I el problema, en el cual se describe y plantea la problemática en estudio, se establece los objetivos de investigación, se justifica el estudio a desarrollar.

Capítulo II Marco Teórico, cuyo contenido está conformado por los antecedentes, las bases teóricas y la operacionalización de la variable.

Capítulo III Marco Metodológico, en el cual se describen los criterios que guiarán el desarrollo del estudio, tales como: tipo y diseño de investigación, población y muestra, instrumento, validez y confiabilidad, análisis de resultados.

Capítulo IV corresponde con el análisis de resultados en el cual se describe la información obtenida de la aplicación del instrumento a los sujetos en estudio, los cuales fueron interpretados en función del basamento teórico que sustenta la investigación.

Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones, en éste se puntualizan los hallazgos del diagnóstico en correspondencia con los objetivos establecidos y se señalan los cursos de acción a seguir a partir de este estudio.

Capítulo VI incluye la propuesta de estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva en el docente de Educación Inicial.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En la actualidad se vive en un mundo cada vez más complejo que exige a la persona una actitud positiva y capacidades emocionales que le permitan enfrentar una sociedad cambiante, en tal sentido, se deben reforzar sus habilidades de interacción y el control de su conducta como herramientas para poder enfrentarse efectivamente a las demandas de este entorno. Sin embargo, las personas con un deficiente desarrollo emocional, evidenciarán ante estas demandas conductas de aislamiento, ansiedad y agresividad., manifestaciones que podrían estar presentes en los niños y niñas que tienen necesidad de interactuar con otros en los diferentes contextos sociales en los que se desenvuelven.

A tal efecto, Goleman (2004), plantea que un gran número de niños y niñas en la sociedad actual, carecen de herramientas socioemocionales que les permitan adoptar conductas adecuadas. En correspondencia con lo antes señalado, el mismo autor, plantea que las emociones no son características aisladas en el ser humano, son propias del ser, lo definen, enmarcan, justifican y lo hacen responsable de los estímulos externos. Por esto, la enseñanza tanto en el hogar como en la escuela debe estar orientada a desarrollar en los niños (as) el autocontrol de sus emociones para que puedan exhibir conductas apropiadas a las demandas que el entorno hace en cuanto a su comportamiento (Prince, 2004).

Es por ello, que a los factores emocionales se les ha dado importancia a lo largo del tiempo, tomando en cuenta los cambios que se producen en los niños y niñas, los cuales en muchos casos, viven en un entorno caracterizado por una crisis de

valores, con ambientes familiares y extrafamiliares en los que se evidencian comportamientos agresivos, lo que los lleva a buscar formas de interacción disruptivas con las cuales perturban el desarrollo de la actividad académica (Banchs, 2001).

En el contexto educativo la agresión se hace presente a través de las conductas de los alumnos en el recinto escolar, son cada vez más comunes los niños y niñas que agrede física y verbalmente tanto a compañeros como a profesores, se muestran alterados y molestan en clase. Este comportamiento ha dejado de ser propio de alumnos con problemas médicos establecidos como los casos de déficit de atención e hiperactividad, para pasar a ser común en las instituciones educativas de acuerdo con lo referenciado por Prince (2004).

De esta manera, se considera que la conducta disruptiva según Espinoza (2005) como un patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las de grupo, el cual se ha convertido en un problema cada vez más frecuente en las aulas de clase de cualquier nivel educativo, siendo el motivo asociado a que muchos alumnos presenten problemas de indisciplina, poco control de impulsos, interrupción continua de la actividad de clase, agresiones verbales y físicas, incumplimiento de normas.

Esta problemática se origina en el contexto familiar, por lo general, los niños y niñas que asumen este comportamiento provienen de hogares en los que la interacción entre adultos y entre éstos y los niños (as) son agresivas, se maltrata física y verbalmente al otro, no existen normas claras y los patrones de corrección del comportamiento inadecuado son siempre violentos. Esto se traduce en una necesidad de llamar la atención, agrediviendo al otro, ignorando las normas o simplemente, actuando reactivamente ante cualquier situación que se presente en el aula de clases.

En el contexto de Educación Inicial es al docente a quien le corresponde orientar este tipo de comportamiento en los niños y niñas pero en ocasiones carece de las estrategias necesarias para controlar la conducta de estos, tal es el caso, de los docentes de Educación Inicial del Núcleo Escolar Rural 071, quienes en una entrevista previa al planteamiento de la presente investigación manifestaron que cada

vez tienen más niños con problemas de conducta en sus aulas de clase, quienes golpean, gritan, agredean en forma verbal o física tanto al docente como a sus compañeros, siendo para ellos difícil el control de su comportamiento porque carecen de las estrategias necesarias para ello.

De no controlar esta situación los niños y niñas que asisten a esta institución educativa, serán cada vez más agresivos en su interacción, aunado a esto, se dificultará su proceso de aprendizaje porque no acatan instrucciones, no respetan normas, ni su patrón de comportamiento les permitirá socializar adecuadamente con sus compañeros y docentes. Aunado a esto, el personal docente se sentirá cada vez más limitado en el manejo de la disciplina grupal, lo que afectará su rendimiento en el aula y el desarrollo del currículo de acuerdo a las pautas de aprendizaje planteadas para este nivel educativo.

En función de esta realidad se plantea el desarrollo de la presente investigación, a través de la cual se busca diseñar una propuesta que permita a los docentes de la institución considerada contar con las estrategias pertinentes para controlar la conducta disruptiva de sus alumnos, a fin de mejorar su comportamiento en el aula de clases para que puedan aprovechar las actividades que se realizan durante la jornada escolar en función de lograr su desarrollo integral tal como lo plantea el diseño curricular de Educación Inicial, en tal sentido, se busca con este estudio a dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Qué estrategias pedagógicas permiten el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.?

Para dar respuesta a esta interrogante se desarrollan como objetivos de la investigación los siguientes:

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Proponer estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Objetivos específicos:

Diagnosticar la disciplina que presentan los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Analizar los factores que causan la conducta disruptiva de los niños y niñas.

Diseñar estrategias que permitan el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Determinar la factibilidad en el diseño de estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva en los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Justificación

El estudio planteado cobra importancia en función del aporte que realizará al control de la conducta de estos niños y niñas, lo que permitirá desarrollar estrategias de intervención en esta realidad por parte de los docentes e incluso de otros miembros del personal que laboran en la institución educativa considerada.

Así mismo, los resultados que se deriven de esta investigación pueden servir de referente para otras instituciones tanto a nivel local, como regional y nacional que presenten la misma problemática; por lo tanto, constituye una fuente de consulta para docentes e investigadores interesados en el control de la conducta disruptiva de los alumnos.

Aunado a esto, aporta un abordaje metodológico de carácter cuantitativo que puede ser de utilidad para estudiar no sólo el comportamiento disruptivo sino

cualquier otro tipo de conducta que afecte el desempeño personal y académico de los estudiantes de los diferentes niveles y/o modalidades del sistema educativo; metodología que también puede ser utilizada para estudiar este mismo problema en otros actores educativos como padres, representantes y directivos.

Además, la propuesta de estrategias a derivar como aporte de este estudio, puede servir para orientar la acción docente en el manejo del comportamiento en el aula en otras instituciones educativas que presenten la misma problemática.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Este capítulo, sirvió para enmarcar teóricamente el desarrollo de la investigación, permitiendo establecer su vinculación con lo ya estudiado en el campo de la disciplina y los diversos enfoques que sobre esta temática han sido desarrollados, con el fin de comprender el objeto de estudio y su contexto. En este sentido, su contenido se orienta hacia el desarrollo de los siguientes aspectos: disciplina, enfoques sobre la disciplina escolar y el comportamiento, tipos de comportamiento y disciplina voluntaria. Todos estos aspectos sirvieron para contrastar la experiencia de los actores involucrados en el estudio con los referentes teóricos considerados para poner de manifiesto su correspondencia o no con la realidad de los informantes.

Antecedentes de la Investigación.

En los últimos años se han presentado investigaciones en atención a cómo mejorar la disciplina escolar en estudiantes de educación básica, en el cual se pretende buscar acciones que beneficien al estudiantado, para efectos de esta investigación se consideran los siguientes autores.

González (2005) realizó un estudio que tuvo como finalidad aplicar un plan de acción en la integración familia – escuela como estrategia para mejorar la disciplina escolar de los alumnos de I etapa del turno de la mañana de la Escuela Básica “Campo Elías” del municipio Campo Elías del estado Mérida. El estudio se desarrolló bajo la modalidad de investigación acción participante en 5 etapas: Diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización; la población objeto de estudio la conformaron el total de 3 docentes, 65 padres

y 654 alumnos de la I Etapa de Educación Básica, la población de los docentes se tomó en su totalidad para el caso de los alumnos, padres y representantes se seleccionó mediante muestreo estratificado, en este sentido, se presentó un instrumento a cada uno de estos actores: (a) Se aplicó una encuesta para los docentes, estructurada por preguntas de tipo cerradas, abiertas y en abanico, con 28 ítems. (b) Asimismo, se utilizó una lista de cotejo como registro de observación para los alumnos con los factores y 17 aspectos a observar. (c) Igualmente se realizó una entrevista estructurada para los padres y representantes con 12 ítems

Cabe destacar que, los resultados se obtuvieron de un análisis cualitativo en función de las tendencias, estableciendo criterios que se expusieron a través de categorías. Finalmente, se obtiene que hay diferencias de integración en cuanto a organización, participación y comunicación entre docentes y representantes, como también se estableció debilidades en el aspecto cognitivo de la disciplina escolar, por parte de padres y docentes.

En consecuencia, se aplicó un plan de acción participante, con estrategias pertinentes para la integración familiar – escuela y mejoramiento de la disciplina escolar en la institución. Este estudio guarda relación con la presente investigación por cuanto el plan de acción propuesto constituye un medio para optimizar la disciplina escolar en los niños y niñas y sus referentes teóricos sirvieron de fundamento al desarrollo de ésta.

Guerrero (2006) realizó una investigación cuyo objetivo fue proponer una guía teórico – práctica dirigida a padres y docentes para fomentar la autoestima y contrarrestar la conducta agresiva de los alumnos de la II Etapa de Educación Básica de la Escuela Básica Jesús María Córdoba de Coloncito, municipio Panamericano estado Táchira. La investigación se ubicó en la modalidad de proyecto factible sustentada en un estudio de campo descriptivo y correlacional desarrollado en 5 fases: diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, factibilidad, diseño y ejecución. En la fase de diagnóstico se aplicaron tres cuestionarios de preguntas cerradas a 254

alumnos y 12 docentes, los resultados evidenciaron niveles de agresividad medio y alto en el 74% de los alumnos; niveles de autoestima medio y bajo en el 62% determinando así mismo una correlación fuertemente negativa (-0.99) entre la autoestima y la conducta agresiva.

Por otro lado se observaron aspectos poco favorables en la actuación de los padres y docentes para el fomento de la autoestima y de la conducta asertiva (contraria a la agresividad). En la fase siguiente se plantea y fundamenta teóricamente la propuesta continuamente con el estudio de factibilidad de la misma. Luego se diseña la propuesta conformada para una guía teórico práctica estructurada en 2 partes: la primera , relacionada con la autoestima y la segunda, con la conducta agresiva ambas constan de un componente teórico que sirve como base a su aplicación.

De ahí que la práctica de ésta va dirigida a orientar a padres y docentes en el fomento de la autoestima de los niños y en el manejo adecuado de las conductas deseadas en éstos. En este sentido, se ejecutaron algunas de las actividades propuestas en la guía con un grupo de padres y docentes detectándose con su aplicación resultados positivos en los padres para mejorar su desempeño en pro de la formación de los hijos. De igual manera, se establece que este estudio sirve de base para la investigación planteada por lo que trata de lograr un mejoramiento en la disciplina de los alumnos el apoyo que se puede brindar a los docentes a partir de estrategias viables para lograr este propósito.

En relación a esta misma temática, Uzcátegui (2007) realizó una investigación que tuvo como propósito fundamental analizar la disciplina en el aula en la Escuela Concentrada “El Monte”, Estado Trujillo, enmarcada en el enfoque epistémico racionalista, deductivo, lo cual trata de un estudio teórico, es decir, aquella que fundamenta su validez más que en las evidencias empíricas en el procesamiento de datos obtenidos por los sentidos, en los mecanismos de razonamiento y en las progresivas derivaciones que se logran entre unas premisas iniciales (teorías o cuerpos de conocimientos universales) y unas conclusiones cercanas al mundo de los hechos el mismo presenta lo que es la

enseñanza y la educación, además permite conocer lo difícil que es educar (búsqueda del cambio), sin utilizar la enseñanza (proceso necesario para lograr los cambios) además la indisciplina es algo normal en un aula, la misma es causada por la falta de concordancia entre alumnos y docentes, partiendo de esta premisa se recomiendan una serie de estrategias y su implementación a fin de optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje. Cabe destacar que el propósito de éstas, es indicar cuáles pueden ayudar a mejorar la presencia de los valores en cada individuo, es decir, que la importancia no es conocer los valores sino practicarlos, propósito primordial para el logro de una óptima disciplina escolar en cada institución educativa.

En función de estos resultados y estrategias el estudio planteado por Uzcátegui se vincula con la investigación planteada por cuanto sirve de referencia para el análisis de la data a obtener y para fundamentar teóricamente el desarrollo de la presente investigación.

Benítez (2008) desarrolló una investigación sobre la Disciplina voluntaria en el aula en los alumnos de la I y II etapa de Educación Básica cuyos propósitos estuvieron dirigidos a comprender las causales de la indisciplina escolar; detectar los problemas de disciplina más comunes en el NER 257, explicar los diferentes enfoques sobre disciplina escolar que manejan los docentes, alumnos y representantes en las Escuelas Básicas del núcleo escolar rural 257, describir el nivel de dominio sobre los diferentes enfoques de disciplina escolar que manejan los docentes en las Escuelas Básicas del núcleo escolar rural 257, explicar las estrategias que se podrán poner en práctica que permitan desarrollar una disciplina voluntaria en los alumnos de las Escuelas Básicas del núcleo escolar rural 257 y elaborar un constructo teórico sobre la disciplina voluntaria en el aula.

Para lograr estos propósitos desarrolló un estudio cualitativo de tipo etnográfico en el cual se consideraron como actores nueve informantes clave: tres docentes, tres padres o representantes y tres alumnos con o sin problemas de indisciplina, a quienes se observó y entrevistó. Los datos recopilados fueron categorizados y triangulados para derivar un constructo teórico sobre la disciplina

voluntaria , el cual estuvo fundamentado en su consideración como un elemento de comportamiento resultante de la influencia del entorno en el que convergen el ambiente familiar y el contexto educativo; para cuya expresión y conformación los adultos significantes (padres y docentes) deben dejar de fomentar la agresión como conducta contraria a la disciplina, agresión que se manifiesta a través del maltrato físico y verbal, de la suspensión de privilegios, del modelaje, de la indiferencia y tolerancia ante las manifestaciones de indisciplina.

Estos resultados destacan el papel de los docentes como orientadores del comportamiento del alumno tal cual como se considera en el desarrollo de la presente investigación, en función de esto, el estudio de Benítez se considera un antecedente de la misma.

Evidentemente cada una de estas investigaciones sirve como soporte para el estudio planteado, ya que tiene como fundamento la actuación de los alumnos (as) dentro del ámbito educativo y por ende, el apoyo que deben brindar los docentes para la formación de individuos con habilidades y actitudes óptimas en el desenvolvimiento en el entorno académico.

Bases Teóricas

Estrategias

Inciarte (2008:34), señala que las estrategias consisten en "formulaciones operativas destinadas a traducir políticas o ejecuciones, prácticas integradas de modo coherente, concepciones metodológicas. Procedimientos y logística en función de aspiraciones, necesidades y posibilidades". A la luz de lo expuesto se puede decir, que las estrategias son un medio que permite al docente desarrollar habilidades y destrezas para lograr un aprendizaje efectivo en el niño, las cuales deben estar acordes a sus necesidades comunes; es decir, que las actividades propuestas por el docente dentro del aula de clase, son de vital importancia pues conjuntamente con las estrategias aplicadas se logra una verdadera disciplina, por supuesto acompañada de una acción cultural interesante.

Sin embargo Torres (2009), define las estrategias socializadas como el

elemento más práctico de la educación. Con ellas se ofrecen a los alumnos experiencias que implican su interacción (interés, necesidades, posibilidades competencias y experiencias previas) con el medio circundante: personas, materiales, espacios y que son, en definitiva, la base y el éxito del aprendizaje. Entonces, se puede decir que este tipo de estrategia permite la participación y cooperación de todos los miembros involucrados, los cuales permitirán una comunicación abierta donde se manifieste libremente la construcción del aprendizaje, las normas necesarias y optar para la vida en común para alcanzar las metas conocidas y deseadas.

Tipos de Estrategias

Siguiendo o considerando éstos criterios, se describen cuatro técnicas de intervención que señalan Coll y Otros (2006), para el cambio de actitudes las cuales se mencionan:

Juegos

El juego se define como cualquier actividad que se realice con el fin de divertirse, generalmente siguiendo unas reglas. Esta definición no se adapta totalmente al caso del niño ya que, como se señala más adelante, su alegría en el juego es la consecuencia y no el fin: el niño juega por el hecho de hacerlo, no por lo que con ello pueda conseguir. Por otro lado, las reglas no están determinadas en todos los juegos infantiles.

El juego tiene dos componentes, uno de entretenimiento y otro educativo. El niño cuando juega se divierte y se educa, aunque él no busque ninguna de las dos cosas puesto que, como ya se ha dicho, juega por jugar. Es el docente quien en determinados momentos programa actividades lúdicas como recreo para los niños, buscando otras veces la educación de algunos aspectos de la personalidad del pequeño. Estos dos componentes no se pueden separar más que para su estudio o planificación.

Las actividades que se realizan para recreo de los niños están compuestas por juegos que educan de un modo informal, y cuando se programan actividades de enseñanza éstas pueden ser juegos que impliquen animación. El juego siempre ha

ocupado un lugar importante en la vida de los seres humanos, ya que todas las personas poseen un instinto que les impulsa a jugar. Si además de estudiar el juego en el tiempo, se analiza en función del espacio, el conocimiento del Homo Ludens será completo. Como dice Ferrer (2006)

En cada momento, se juega en los cuatro (04) rincones del mundo, los juegos constituyen unas de las raras actividades humanas que consigue trascender las monumentales barreras sociales, culturales, lingüísticas, políticas y geográficas que separan los diferentes pueblos de la tierra (p.45).

Es decir, el juego es un instrumento de entendimiento entre los diferentes pueblos de la tierra. Es un canal de comunicación que respeta la cultura lúdica de cada pueblo. Esta cultura lúdica, evoluciona en cada pueblo, según sea el desarrollo de su sociedad.

El Role-Playing

Implica la dramatización o la representación mental de distintos papeles que se asumen como propios. El objetivo es producir cambios en la percepción y la evaluación de otra persona" esta técnica implica que las personas asumen un rol determinado en un momento específico con el propósito de observar y evaluar los cambios que se producen.

También estos autores puntualizan que la representación personal del papel y la experiencia de lo que otro siente amplían marcadamente las posibilidades de que se produzca el cambio de actitud. Al representar una dramatización las personas que observan al "actor", internalizan el mensaje que éste o éstos van siendo posible que se produzcan cambios en la conducta del individuo, no sólo del que observa también, el que actúa pues, él o ellos sienten más la experiencia vivida.

Diálogo, discusiones en el aula.

La participación en diálogos y discusiones dentro del aula obliga a los alumnos a elaborar sus propios argumentos y a exponer sus actividades a favor o en contra de un objetivo, persona o situaciones reales. Estas estrategias pueden considerarse como medio o técnicas de comunicación las cuales el docente pone en práctica para crear en

el aula un clima de sensibilidad y participación. Al motivar a los niños y niñas a dialogar, discutir sobre un tema de interés, ellos participan dando su punto de vista, es decir, exponer lo positivo o lo negativo del tema que están estudiando. Esto es de vital importancia pues se está despertando en los niños y niñas la posibilidad de mostrar un cambio en sus actitudes.

Exposiciones en público

Al exponer algún tema ante algunas personas, se puede cambiar la manera de actuar, pues el que expone su tema también expone su punto de vista. La exposición permite al orador expresar sus ideas, ser escuchado en actitud de respeto, lo que implica además el control de su conducta por cuanto, debe dominar el miedo escénico, desarrollar habilidades verbales para explicarse claramente, captar la atención del auditorio y tener dominio del contenido a desarrollar. Además, la actividad expositiva, demanda del ponente un alto grado de concentración para seguir la secuencia lógica del tema, destacar lo importante, reforzar con su discurso los aspectos que considera esenciales, todo esto en un marco de claridad en su pensamiento que se reflejará en la calidad de su discurso, aspectos éstos que implican un gran control de sí mismo y de sus procesos cognitivos.

Comportamiento Agresivo y disciplina

Se puede definir la agresión como una forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1993, citado por Marsellach, 2005). Se hace referencia a la agresividad incluida en los trastornos de personalidad. Todas las definiciones coinciden en que es un trastorno disocial en edades tempranas y un trastorno antisocial en la edad adulta.

La agresividad puede expresarse de diferentes maneras entre las cuales se incluye de acuerdo con Marsellach (2005): (a) Agresión física directa: morder, dar patadas, pegar. (b) Agresión física indirecta: rompiendo o pegando objetos de la persona que provoca la agresión. (c) Explosiones agresivas: el individuo no puede controlar sus reacciones y se descarga gritando, dando saltos, golpes. (d) Agresiones verbales: insultar, discutir, amenazar, gritar.

Se puede situar la problemática de la agresividad dentro de los trastornos de conducta perturbadores. Se encuentran niños y niñas incapaces de tolerar las demoras en la satisfacción de sus demandas, de superar los conflictos, las frustraciones, la mayor parte de sus comportamientos están marcados por la amenaza permanente de pasar a la acción. Reaccionan contra toda fuente de frustración, restricción o irritación, tendiendo a deshacerse de ella como sea.

El concepto de agresividad durante la infancia presenta dificultades para su acotación; así suele aplicarse a acciones agresivas (conductas), a estados de ánimo como la ira, enojo u hostilidad (sentimientos subjetivos), a impulsos, pensamientos e intenciones agresivos y a las condiciones en que es probable que se adopten conductas agresivas ("estimulación ambiental"). Se entiende la conducta agresiva como aquella que es socialmente inaceptable y que puede tener como consecuencia el daño físico o psicológico de otra persona o el deterioro de cosas (Marsellach, 2005).

En la definición de una conducta como agresiva Bandura (2003) considera relevantes: (a) Descripción detallada y calidad de la conducta. (b) Intensidad de la conducta. (c) Efectos observados debido a la conducta. (d) Inferencia acerca de las intenciones del ejecutor. (e) Características del calificador. (f) Características del ejecutor.

Junto con esto, se debe tener en cuenta el contexto y la realidad personal desde los que se enjuicia o desde los que se vive la agresión, o se genera la conducta, ya que pueden ser muy distintas. La agresión puede ser definida entonces como el comportamiento que intenta hacer daño u ofender a alguien, ya sea mediante insultos o comentarios hirientes o bien físicamente, a través de golpes, violaciones, lesiones. La palabra clave para definir la agresión es, por tanto, la *intención* de dañar y es además la que la diferencia de otros tipos de violencia, en la que el motivo puede ser, por ejemplo, la autoafirmación u obtener supremacía y que se define como la coerción física o psíquica ejercida sobre una persona para obligarla a hacer un determinado acto en contra de su voluntad.

Tipos de agresión

La agresión se manifiesta de diversas maneras dependiendo de la respuesta que se emita. Al respecto, Quintana (2003) establece la siguiente clasificación:

Agresión instrumental

Observar modelos agresivos que muestran cuándo y cómo la agresión puede tener éxito enseñan patrones de conducta que la gente puede imitar incluso si han sido castigados los modelos, ya que una vez aprendido el comportamiento, puede utilizarse en una ocasión en la que se piense que el castigo u otras consecuencias negativas son menos probables.

La agresión instrumental es más probable cuando se percibe como rentable que cuando se ve como potencialmente peligrosa para sí mismo. Se puede registrar un incremento de la conducta agresiva cuando se piensa que la agresión es fácil de expresar y se ha utilizado con éxito en anteriores oportunidades.

Agresión emocional

La agresión no siempre se dirige, necesariamente, hacia la persona que la ha provocado. A veces se desplaza de su verdadero blanco a otro que se considera más seguro. Esto produce cierto alivio de los sentimientos negativos, aunque el verdadero motivo puede no reconocerse conscientemente debido a que algunas personas no suelen detenerse a preguntarse el porqué de determinados sentimientos que están experimentando y no saben de dónde vienen realmente.

En este caso, las recompensas y los costos suelen importar poco y la ira que se siente al percibir una provocación puede ser el desencadenante de la violencia. Por lo tanto, la percepción de los acontecimientos es importante y a veces la agresión se produce sin que los demás sean capaces de reconocer el motivo, debido a que sus interpretaciones de la situación pueden ser diferentes y no suponer para ellos un motivo de rabia. Entre los sentimientos que desencadenan la agresión se encuentran, además de la frustración, la ira, el dolor, el miedo y la irritación.

Agresión pasiva

En estos casos la hostilidad se manifiesta de forma indirecta y no violenta. Quienes utilizan a menudo este tipo de agresión suelen ser personas con resentimiento hacia figuras de autoridad y con problemas para su reafirmación personal. No son capaces de afrontar un problema cara a cara y de forma directa, de modo que recurren a formas indirectas de tratar con la ansiedad y la frustración que sienten.

Agresión no verbal

Hace referencia a los gestos, expresiones faciales, posturas que expresan rabia, ira, descontento y por lo tanto, son expresión de comportamiento agresivo.

Factores que favorecen la conducta agresiva

Entre los aspectos que el aprendizaje social considera como factores que favorecen la manifestación de conducta agresiva se encuentran de acuerdo a Bandura y Walters (2002) los siguientes:

Entorno familiar

Es indudable que los padres juegan un papel importante como modelos primarios. La actitud y el comportamiento de los padres son un referente básico para los hijos, de forma que conductas permisivas, junto con comportamientos agresivos producen en éstos conductas muy agresivas y de escaso control.

Dos han sido los puntos en los que se han centrado las investigaciones: las interacciones adulto-hijo y la imposición de control externo. Estas parecen haber hallado relaciones significativas entre distintos estilos de interacción paternos y la aparición de conductas agresivas. Estilos que se caracterizan por el rechazo a los hijos, desatención de sus necesidades y, estrategias de control inconsistentes y contradictorias (tanto en el sentido de permisividad absoluta como de imposición autoritaria y sancionadora de las normas de comportamiento) (Bandura y Walters, ob cit) .

Otras opiniones encuentran en la excesiva permisividad una de las causas del problema. Los padres evitan el “no” por miedo a frustrar a sus hijos, contribuyendo a crear una generación de jóvenes que buscan satisfacciones inmediatas. Niños y adolescentes con una muy baja tolerancia a la frustración por vivir en hogares donde hay mucho consumo y pocas normas.

A esto se añade que es cada vez mayor el número de familias preocupadas por vivir bien y no por educar bien. Se trata de menores que no han convivido con familiares que les enseñen a respetar las normas y valores éticos, a desarrollar el cariño y los sentimientos de empatía por el otro. Esta función suele quedar en manos de estructuras legales o instituciones demasiado frías y distantes del menor, en las que suele experimentar nuevas situaciones de fracaso, en este caso educativo, que vienen a sumarse a las ya vividas en el núcleo familiar. Llegados ya a la edad adulta carecen de compromisos sociales al haber sido educados de forma muy superficial y, sin pertenecer a la cultura de la marginación, se implican en actos violentos donde no experimentan sentimientos de culpa (Bandura y Walters, ob cit).

Sistema educativo

Estos estilos pueden ir más allá de los ambientes familiares. También pueden encontrarse en el entorno educativo. De este modo son potenciadores de la aparición de conductas agresivas tanto los estilos más permisivos, como en el extremo opuesto los más autoritarios y hostiles (Bandura y Walters, ob cit). En cambio cuando no se renuncia al control, pero no se recurre al uso reiterado y exclusivo de estrategias punitivas, se facilita la adquisición e interiorización de normas y el desarrollo del autocontrol, reduciéndose la probabilidad de aparición de conductas desajustadas y agresivas.

No se puede olvidar al docente como figura referente en la conducta de los estudiantes. En el ámbito educativo también es posible hablar de situaciones que propician el desarrollo de conductas agresivas: planteamientos educativos fundamentados en la unificación de los individuos y en estilos de interacción competitiva. Ambos aspectos generadores de sentimientos de inseguridad y ansiedad

en los jóvenes, dificultades de interacción en el grupo, junto a una serie de manifestaciones externas como conductas antisociales y comportamientos agresivos.

En este sentido, los contextos educativos institucionales pueden ser paliativos o compensadores, a la vez que preventivos, al proporcionar múltiples posibilidades de interacción positiva entre iguales y con adultos significativos para el estudiante (Bandura y Walters, ob cit).

Sentimientos de inferioridad y baja autoestima

Hasta hace muy poco según lo reportado por Bandura y Walters (ob cit) los estudios realizados parecían atribuir las conductas violentas y antisociales a menores que experimentaban sentimientos de inferioridad como consecuencia de su fracaso escolar, atribuyéndose la autoestima a aquellos que iban bien en los estudios. Pero todo ello ha dado un giro recientemente por las conclusiones de nuevas investigaciones. Éstas revelan que muchos jóvenes poseen una autoestima muy alta no por sus valores positivos, sino porque son los líderes de la acción violenta y antisocial: los más duros, los más agresivos, los que más interfieren y molestan al profesor, los que más coches queman. Los estudios señalan que muchos adolescentes disimulan su mal rendimiento académico porque está mal visto, recurriendo a la violencia para buscar la aceptación de los otros y reforzar su autoestima.

Entorno social y medios de comunicación

Otro de los factores que influyen en el comportamiento agresivo en general y la agresiva en particular es aprendida. El estudiante observa los comportamientos de los demás y las consecuencias de sus respuestas, en función de esto, actúa imitando los modelos que le son atractivos, bien sea por sus características o por los refuerzos que reciben por su comportamiento.

En cuanto a los medios de comunicación, su influencia es decisiva en el aprendizaje de la agresión, por cuanto es un componente que siempre está presente en películas, video juegos, programación televisiva y aún en los mensajes de canciones y de la publicidad de productos. Al respecto, Urra (2003) considera, que muchos menores que han convivido con patrones familiares agresivos, tienden a buscar

repetirlos y reforzarlos a través de las películas y video juegos, llegando al extremo de dejar de conmoverse con el dolor ajeno, por lo tanto, asumen como normal el desarrollo de comportamientos agresivos como alternativa para la solución de muchas situaciones.

Asimismo, Marchesi, Coll y Palacios (2001) establecen la existencia de factores desencadenantes de la agresividad, entre los cuales incluyen los siguientes:

1. Frustración: El joven puede transformar su exigencia ante la frustración con conductas agresivas: gritar, pelear, patadas.

2. Sentimientos de inseguridad: Cuando la seguridad del individuo se siente amenazada este puede reaccionar con violencia y agresividad. El joven que se siente inseguro en la familia puede que se defienda atacando y se trasfome en un adolescente agresivo.

3. La disciplina dura, innecesaria e inconsistente también puede generar en el joven reacciones agresivas. Los adolescentes incitan las conductas que los mayores tienen con ellos.

4. La sobreprotección: los padres que impiden que un joven se desarrolle con autonomía e independencia generan que se comporte de forma agresiva y despótica con aquellos que le protegen en cambio suelen ser inseguros y temerosos en el entorno social.

5. Entrenamiento incorrecto: Si a un joven se le permite que consiga beneficios de un comportamiento persistirá en el futuro y siempre tendrá respuestas agresivas cada vez que quiera conseguir algo.

6. Falta de acuerdo entre los padres a la hora de educar contraviniendo y criticando entre ellos las decisiones que tienen en la educación de los hijos esto genera en los adolescentes confusión, irritabilidad, inseguridad.

7. La imitación: tanto a los padres como a personajes agresivos de películas, comics, dicha imitación lleva consigo un importante componente de frustración que puede generar agresividad en el adolescente.

8. El rechazo afectivo: los padres inmaduros pueden tener una acusada incapacidad para querer y dar al joven el afecto y la seguridad que necesita convirtiéndolo en agresivo.

9. Problemas físicos: Las lesiones cerebrales pueden provocar comportamientos hiperactivos, inquietos y agresivos. Los jóvenes enfermos son más propensos a sentirse frustrados irritables y agresivos más que aquellos que gozan de buena salud.

Respecto a estos factores se encuentra también la clasificación realizada por Serrano (2003) quien incluye como factores que promueven la agresión los siguientes: los padres agresivos, las imágenes violentas en los medios de comunicación, la forma como se ve a los demás, la permisividad social y su funcionalidad en la obtención de lo que se quiere. Para explicar estos factores establece lo siguiente:

Los padres agresivos tienen hijos agresivos, mostrando a sus hijos las formas e agrede y enseñando mediante su conducta que ésa es la forma apropiada de resolver conflictos. Se ha visto con frecuencia que los padres de jóvenes que acabaron convirtiéndose en delincuentes no estimularon su buen comportamiento y fueron rudos o inestables o ambas cosas a la hora de castigarlos (Serrano, 2003).

Las imágenes violentas en los medios de comunicación pueden aumentar la conducta agresiva de los espectadores. Los adolescentes que ven violencia a través de los medios, se comportan con más agresividad y pueden acabar viendo la violencia como un comportamiento aceptable.

La forma cómo se ve a los demás es importante. Si se percibe a una persona o grupo como subhumano, como alguien que apenas merece ser considerado una persona o como un simple objeto al que no se aplican las normas de moralidad, resulta mucho más fácil agredeirle. Las imágenes de violencia contra las mujeres (de tipo sexual o no) las deshumaniza y aumenta la probabilidad de que se conviertan en víctimas.

La permisividad social respecto al castigo físico a los hijos, la tendencia a no inmiscuirse en los asuntos familiares de los demás aunque se den comportamientos violentos y el hecho de percibir a los hijos como algo que es de su propiedad puede

aumentar la violencia hacia los niños y niñas. Asimismo, las armas evocan pensamientos violentos y estos pensamientos hacen más posible la conducta violenta. Lo mismo sucede con cualquier otro objeto asociado a la agresión, como un puño cerrado.

La agresión es, un comportamiento bastante extendido y del cual se es testigo a diario, en cualquiera de sus formas. Tal vez el motivo principal es que funciona. El joven que golpea más fuerte es el que consigue más atención; los padres que pegan a sus hijos obtienen resultados; el hombre que se muestra agresivo puede conseguir el elogio de cierto tipo de hombres; el mal humor y los comentarios hirientes pueden servir para librarse de hacer algo que no le gusta (Serrano, 2003).

La agresión, física o verbal, directa o indirecta, es una forma asequible, rápida y, en ocasiones, fácil, de conseguir lo que se quiere sin tener que molestarse en pensar demasiado. Sin embargo, también tiene su precio: va siempre acompañada de sentimientos negativos, como hostilidad o ira que, además de hacer sentir mal, aumentan el riesgo de problemas graves de salud, como enfermedades coronarias. Puede ir seguida de sentimientos de culpa, llevar a ser rechazados por otras personas e incluso apartados del grupo (este rechazo puede dar lugar en los estudiantes a problemas de aprendizaje). La repetición de actos agresivos da lugar a personalidades agresivas y la violencia continua vuelve a las personas insensibles hacia ella (Serrano, 2003).

En esta última clasificación de Serrano (2003) se reconoce la influencia del medio familiar, pero también de los medios de comunicación y de la sociedad en el comportamiento agresivo, se destaca de manera particular a la agresión como un medio viable y posible de interacción con el entorno que en muchas ocasiones facilita la consecución de determinadas cosas u objetivos, aspecto éste que actúa como elemento reforzador que incrementa la posibilidad de volver a actuar agresivamente.

Resumiendo estas tres clasificaciones se consideran como factores que favorecen la conducta agresiva los siguientes (ver cuadro 1):

Cuadro N° 1 Factores que favorecen la conducta agresiva

Según Bandura y Walters (2003)	Según Marchesi, Coll y Palacios (2001)	Según Serrano (2003)
Entorno familiar	Frustración	Padres agresivos
Sistema educativo	Sentimientos de inseguridad	Medios de comunicación
Sentimientos de inferioridad y baja autoestima	Disciplina dura, innecesaria e inconsistente	Percepción del otro
Entorno social y medios de comunicación	Sobreprotección	Permisividad social
	Entrenamiento incorrecto	La funcionalidad del comportamiento agresivo
	Falta de acuerdo entre los padres	
	Imitación	
	Rechazo afectivo	
	Problemas físicos	

Como puede observarse, la clasificación realizada por Bandura y Walters (2003) incluye los diferentes entornos y agentes socializadores de la conducta agresiva mientras que la reportada por Marchesi, Coll y Palacios (2001), destaca más la influencia del medio familiar y de factores individuales como los sentimientos de inseguridad y los problemas físicos en la aparición de la conducta agresiva. Por su parte, Serrano (2003) involucra la familia, los medios de comunicación y el comportamiento de la persona en el entorno social, así como también la permisividad de este último ante el comportamiento agresivo; en el contexto de la presente investigación se asume la clasificación de Serrano sobre estos factores.

Factores que disminuyen la agresión

En este aspecto Serrano (2003) incluye la enseñanza de actitudes y comportamientos altruistas, la semejanza y pertenencia a un grupo social o familiar. Al respecto considera lo siguiente: la enseñanza de actitudes y comportamientos altruistas, incompatibles con la agresión, hacen que ésta disminuya, por lo que la educación juega un papel muy importante. Los adolescentes que aprenden a respetar y a ser afectuosos con los animales son menos agresivos, así como aquellos que han aprendido a ponerse en el punto de vista de otros y conocer sus sentimientos (Serrano, 2003).

La semejanza y la pertenencia al mismo grupo puede disminuir la agresión. Hay más probabilidades de agredir a las personas diferentes, con quienes no se siente identificación. Promover la igualdad ayuda a disminuir la violencia. Las actitudes machistas aumentan la violencia contra la mujer, existiendo en estos casos mayor probabilidad de malos tratos, acoso sexual y violación (Serrano, 2003).

Cuando las personas se ven a sí mismas como integrantes de un grupo más que como individuos, tienen más probabilidades de sentirse arrastrados por el grupo y llegar a cometer atrocidades que nunca cometerían en otra circunstancia. Es lo que se denomina proceso de desindividualización, en el que las personas dejan de lado su identidad personal y sus propios valores para convertirse en algo parecido a autómatas que sólo siguen las normas del grupo. De ahí que sea importante saber mantener la propia identidad sin llegar a fundirse por completo con la identidad del grupo.

El propio hogar se percibe a veces como un lugar que les pertenece y donde cada grupo familiar crea las normas, al margen de la sociedad. Esto puede hacer que esas normas sean diferentes de las existentes en el exterior, variando enormemente el comportamiento de una persona dentro y fuera de casa.

La perspectiva conductual de la agresión

La teoría conductual da fundamental importancia, en la explicación de la conducta agresiva, a los factores ambientales presentes y la relación de estos con la conducta. En este sentido, las variables determinantes de la agresión se pueden clasificar en función del tipo de condicionamiento efectuado, respondiente u operante.

Los aspectos de la conducta agresiva que son susceptibles de ser descritos en términos de control respondiente, corresponden en gran medida a lo que Skinner llama agresión filogenética, para distinguirla de la agresión ontogenética moldeada directamente por múltiples determinantes. Entre las variables que experimentalmente han sido capaces de producir agresión se encuentran las siguientes: la administración de choques eléctricos produce agresión incondicionada a miembros de otra especie,

de la misma especie, o a objetos inanimados; los mismos efectos pueden obtenerse con un fuerte chorro de aire, o interrumpiendo el reforzamiento (extinción).

Los aspectos de la agresión pueden ser condicionados de forma operante, por ejemplo: reforzamiento con comida permite poner bajo control discriminativo las respuestas agresivas; también se puede hacer lo mismo con agua. También se ha encontrado que la oportunidad de agredir serviría como reforzador operante en situaciones de naturaleza aversiva.

El gran conjunto de datos experimentales existentes demostrarían la plasticidad de la conducta agresiva y la multiplicidad de los factores ambientales que la determinan. La importancia de los factores ambientales y la posibilidad de controlarlos abre la opción de manipular la conducta agresiva, desde este punto de vista la agresión puede disminuirse al mínimo reduciendo los estímulos desencadenantes (en el caso de la agresión filogenética) y con la construcción de un ambiente social en el que la agresión no tenga ningún valor de supervivencia por lo que no pueda funcionar como reforzador.

En el marco de la perspectiva conductual es posible distinguir dos tipos de condicionamiento aplicables al comportamiento agresivo: el condicionamiento clásico (respondiente) y el condicionamiento operante (instrumental). Al respecto, Moles (2007) que el condicionamiento clásico fundamenta el aprendizaje por contigüidad temporal entre situaciones estímulos ya sean estos exteroceptivos o propioceptivos de tal manera que es el estímulo provocador el que marca la importancia pues es el que se aparea (E-E).

Este paradigma consta de cuatro elementos básicos: el estímulo incondicionado o la condición ambiental capaz de provocar una respuesta en el organismo desde su primera aparición; la respuesta incondicionada, es la acción muscular y/o glandular que efectúa un organismo ante la primera presentación y presentaciones consiguiente de una situación estímulo determinada; estímulo condicionado, condición ambiental originalmente neutral a determinada respuesta incondicionada, el cual al ser apareado en una o varias oportunidades con el estímulo incondicionado, adquirirá la capacidad de provocar una respuesta similar a la provocada por el estímulo con el que se apareó;

respuesta condicionada, reacciones musculares y/o glandulares efectuadas por el organismo ante los cambios ambientales que originariamente no las provocaban pero que han adquirido esa propiedad.

En cuanto al condicionamiento operante Moles (2007) constituye un modelo de aprendizaje en función del manejo que se hace sobre el ambiente circunscrito a una conducta determinada con el objeto preciso de establecer las relaciones antecedentes y consecuentes, es decir, las condiciones ambientales discriminativas a facilitar la aparición de la conducta y las contingencias posteriores que facilitan su fortalecimiento y mantenimiento. Este enunciado es técnicamente conocido como triple relación de contingencia (E-R-C).

Teoría del aprendizaje social de la agresión

La teoría del aprendizaje social, pone el énfasis en el examen detallado de cómo el medio ambiente afecta al comportamiento humano. Según Bandura (2003:35), el psicólogo más importante de esta corriente de pensamiento “la conducta en general, y la conducta agresiva en particular, se adquiere de dos modos: a través de la experiencia directa o a través de la observación de la conducta de los demás”. La agresión no es una conducta anormal generalizada por una patología. Un sistema social puede impulsar a sus miembros hacia la agresión, sea cual sea su modo de ser individual, al legitimar, modelar y ratificar esa conducta agresiva, sin producir desordenes emocionales en dichos miembros.

Bandura (ob cit) sostiene que el niño aprende los comportamientos sociales por observación e imitación de modelos. Ve al aprendiz como una persona que contribuye de una manera activa a su propio aprendizaje. En su criterio, las personas aprenden en un contexto social, y el aprendizaje humano es más complejo que un simple condicionamiento. Asimismo, señala que existen mecanismos internos de representación de la información, que son cruciales para que exista aprendizaje.

Estas representaciones son construidas a partir de las asociaciones estímulo-respuesta y ellas son las que en definitiva determinan el aprendizaje. Por tanto, asumen que el contenido del aprendizaje es cognitivo. Es así, que un individuo presta

atención a los refuerzos que genera una conducta, ya sea propia o de un modelo, luego codifica internamente la conducta modelada, posteriormente la reproduce, y al recibir refuerzo de esta, la incorpora como aprendizaje.

También reconoce la influencia cognoscitiva sobre el comportamiento y sostiene que el aprendizaje que se logra a través de la observación es más importante que el refuerzo directo o el castigo. Según esta teoría, la identificación de los niños con los padres es el elemento que más influye en la manera como adquieren el lenguaje, enfrentan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden los comportamientos que la sociedad considera apropiados para cada género.

Desde temprana edad, el individuo interviene en su aprendizaje, al escoger qué modelo (a quién) desean imitar. Esta selección se ve influida por las características de los modelos, el niño y el ambiente; y puede escoger entre los padres u otras personas.

Los niños tienden a imitar modelos de los estratos socioeconómicos altos o a individuos en los que vean reflejadas sus propias personalidades. Los conductistas consideran que el ambiente moldea al niño, pero los teóricos del aprendizaje social afirman que el niño también actúa sobre el ambiente. Los procesos cognitivos se ponen en funcionamiento a medida que las personas observan los modelos aprenden "segmentos" de comportamientos y luego los ponen juntos en nuevos y complejos patrones. Los factores cognitivos, afectan la manera como una persona incorpora las conductas observadas.

El modelamiento: Es un componente crucial de la teoría cognoscitiva social. Se trata de un término general que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos. Entre sus funciones se encuentran:

1. Facilitación de la respuesta: los impulsos sociales crean alicientes para que los observadores reproduzcan las acciones. -Inhibición y desinhibición: las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones.

2. Aprendizaje por observación: Atención: la presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio. Retención: requiere codificar y transformar la

información modelada para almacenarla en la memoria. Producción: consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas. Motivación: influye puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes.

Según la corriente cognoscitiva social, observar modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumple funciones de información y motivación: comunica la probabilidad de las consecuencias los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo. Los factores que influyen en el aprendizaje y el desempeño son el estadio de desarrollo del aprendiz, el prestigio y la competencia de los modelos, así como las consecuencias vicarias, las metas, las expectativas y la autoeficacia.

Una aplicación reciente del modelamiento incluye la enseñanza de técnicas de autorregulación y automanejo. Un aspecto importante de los sistemas de autorregulación es la serie de normas. Diversos estudios han demostrado que el establecimiento de normas está influido definitivamente por la observación de su modelo, recompensando o castigando su propia conducta. El que las normas para dar recompensas o castigos sean elevadas o indulgentes influyen en el observador. Bandura (ob cit) se dio cuenta que el reforzamiento autorregulado determina la ejecución principalmente por el aumento en la motivación. Evaluando la eficacia de la propia conducta al utilizar normas de ejecución previa o comparando la ejecución personal con los demás.

Disrupción en las aulas

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. Es importante distinguir entre “niños activos con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo” de los que muestran un patrón persistente de descontrol conductual que provoca alteraciones sociales y/o

académicas. Claramente, no todo niño con una conducta inapropiada tiene “trastorno de conducta”.

Según Espinoza (2005) constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública. Cuando se habla de disruptión, es referido a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden. Aunque de ningún modo puede hablarse de violencia en este caso, lo cierto es que la disruptión en las aulas es probablemente el fenómeno, entre todos los estudiados, que más preocupa al profesorado en el día a día de su labor, y el que más gravemente interfiere con el aprendizaje de la gran mayoría de los alumnos.

Disciplina

Gómez y col (2004), refieren que etimológicamente la palabra "disciplina" proviene de la misma raíz que discípulo y discente. Su significado connotaba la relación existente entre el maestro, la enseñanza, la educación y el propio discípulo". Según Fernández (1999) etimológicamente el vocablo disciplina, según la traducción de la lengua latina, significa "aprender para llegar a ser". Este autor toma como referencia esta definición para señalar que la disciplina no es un sinónimo de regaños, sermones, control, es más bien aprender conductas concientemente para lograr las metas propuestas de cada individuo, es decir, el "ser" de cada persona.

Por otra parte, Medina (2005), puntualiza que: "La palabra disciplina debe ser sinónimo de enseñar y no de castigar y tiene que ver más con el adulto que lo forma que con el niño mismo". El niño y niña demuestra lo que del adulto aprende, es por ello que recae una profunda responsabilidad sobre el padre, la madre y el docente de fomentar en estos niños y niñas los valores necesarios para que en su formación integral establezcan unas normas que darán orden tanto dentro como fuera del aula de clases.

De ahí la responsabilidad del docente en el aula. Si no hay parámetros de

normas y reglas desde el hogar, es la escuela la encargada de restablecer el orden a través de los educadores.

Distintos enfoques sobre la disciplina escolar y el control del comportamiento

Educación como "transacción" o "descubrimiento"

Según Puig (2006) existen diversas teorías que ponen al hombre desde diferentes puntos de vista, primero como una máquina, que puede ser moldeada desde afuera (mecanicista) y segundo como un organismo que se desarrolla por si mismo en un ambiente propicio y adecuado (organicista). Estas teorías nos dan diferentes ideas de la relación que debe existir entre alumno y maestro.

La teoría mecanicista dice que la relación de maestro-alumno en la educación se presenta como una transacción, en ésta, el alumno tiene carencias y el maestro, ventajas. El maestro es el que sabe, la autoridad, el experto, el guía, el instructor, el animador en un salón de clases, el transmisor que busca los medios adecuados para poder proporcionar los conocimientos, la comprensión total y las habilidades necesarias para hacer posible la enseñanza creando un ambiente de igualdad y respeto mutuo, estimulación y disciplina que el alumno debe recibir y aprovechar todos los conocimientos del maestro por medio de diferentes actividades específicas como tareas, juegos, ejercicios, lecturas, evaluaciones; él no tiene nada que aportar en este momento y mucho que recibir (Puig, 2006).

En la teoría organicista se disminuye el concepto de transacción y se aumenta el concepto de descubrimiento. El maestro se sigue considerando una autoridad pero ya no solo es el expositor, sino también un consultor, supervisor, apoyo para los alumnos, estará al pendiente de lo que suceda en torno al salón de clases, será un consejero y guiará al alumno por el mejor camino, apoyándolo en sus habilidades y capacidades. El alumno deberá construir su mejor ambiente, descubrir lo que hay a su alrededor, formar diagnósticos con pruebas experimentales, averiguar lo que rodea a las cosas que está conociendo (Puig, 2006).

Autoridad y participación

El maestro y el alumno, juegan papeles muy importantes en las doctrinas mecanicista y organicista. Siempre se busca darle una educación y enseñanza al alumno, que mejore en todos los aspectos que lo rodean y esto va a depender de la participación que tenga en su propia educación (Puig, 2006).

Del concepto que el maestro tenga del proceso educativo, de su capacidad y de la doctrina que adopte para ello dependerá que el alumno descubra la bondad del bien que se le propone adquirir: si toma el mecanicismo, donde se tiene el concepto de un ser pasivo, no permitirá la participación del alumno, el cual solo se dedicará a escuchar e imitar, sin analizar ni cuestionar lo que le expongan. Solo responderá si es requerida su participación y no por inquietud propia (Puig, 2006).

Si el maestro se inclina por el organicismo el proceso educativo se desarrollará de manera totalmente diferente, el alumno será partícipe del proceso, participará de manera individual o conjunta, cooperará en todas las tareas y a la vez irá adquiriendo el conocimiento, las habilidades y comprensión.

El papel del alumno es muy importante, ya que él es una de las piezas principales de un proceso educativo, es indispensable su intención e interés en adquirir los conocimientos y habilidades, debe haber necesariamente compromiso de su parte, responsabilidad, honestidad, atención, participación en su misma enseñanza y educación, si el alumno no asume la responsabilidad , el compromiso de atender y entender la enseñanza, ésta no se dará y menos aún la educación (Puig, 2006).

Según Puig (2006), el maestro es la otra parte del proceso educativo, dependerá en mucho de la doctrina que tome como suya para impartir la educación. El autor señala que si el maestro toma la teoría mecanicista fungirá de manera autoritaria, impartiendo sus conocimientos y habilidades, proporcionando al alumno experiencias que lo conduzcan hacia la producción de ideas que lo lleven al fin que persigue; moldeará el comportamiento del alumno sin darle oportunidad de discusión o diálogo.

Puig (2006), plantea que el maestro debe observar y conocer como se estructura la mente del alumno y además estar al pendiente de que sepa utilizar lo aprendido e intervenir en su desarrollo. El maestro es responsable de la educación de su alumno,

por lo cual es necesario que haya una relación especial entre ellos, otra característica es que debe tener autoridad en lo que enseña y conocer las consideraciones materiales y psicológicas que ayuden al mejor progreso educativo del alumno.

Autoridad y disciplina

Existen dos sentidos de autoridad en la enseñanza: El primero es que el maestro presenta autoridad en lo que enseña, en el conocimiento, las habilidades para transmitir la enseñanza y el segundo en su capacidad para controlar, manejar, hacerse cargo de un grupo, siendo este un aspecto muy importante ya que el trabajo del maestro se complica para lograr su objetivo si le falta autoridad para mantener la disciplina dentro de un salón de clases (Puig, 2006)

Puig (2006), dice que un maestro competente es aquél que mantiene el orden y la disciplina en un salón de clases, así como, de manera tradicional se considera un maestro como el que mantiene el orden generando el ambiente necesario para realizar la enseñanza y la educación. El concepto de disciplina es importante en la filosofía de la educación aparte de ser complejo. Mantener la disciplina en un grupo no es tan fácil, se debe imponer orden y esto ocasiona ciertas restricciones; para mantener la disciplina la conducta está sujeta a reglas y limitaciones. El maestro es el que las debe imponer en las actividades del alumno.

Puig (2006) menciona dos maneras para establecer la disciplina: la primera, las amenazas y fuerza bruta, característica del maestro tradicional. La segunda, hace referencia a la disciplina interna del grupo, se da alguna actividad en conjunto que requiere de un orden y se disciplina entre los mismos compañeros, ejerciendo la autoridad sin aterrorizar al alumno.

Estos dos tipos de autoridad: amenazas externa o interna, están relacionados aunque se debe tomar en cuenta lo siguiente: se puede tener un puesto que confiere autoridad, pero ser ineficiente en la acción de ejercerla y otros tener la capacidad de lograr ser obedecidos sin tener la autoridad formal o de respaldo. Lo ideal es que se tengan ambas y así mismo se descarte el uso del fraude, las amenazas o la fuerza, si el alumno obedece únicamente por amenazas no es autoridad, sino uso de la fuerza o

imposición. La autoridad práctica se da cuando se logra la obediencia sin recurrir a las alternativas que se mencionan en el párrafo anterior, si no sucede así es un signo de que no hay autoridad práctica. Cuando se tiene que usar la fuerza y el poder lo que permanece es la autoridad formal la cual es inútil.

Autoridad y castigo

Cuando la autoridad usa la fuerza física o suprime algún beneficio, menciona el autor que se habla de castigo. Este concepto es complejo ya que está relacionado a la educación enmarcada en el conductismo como fundamento de la acción pedagógica. Como castigo se entiende imponer intencionalmente dolor a quien comete una ofensa.

El castigo lo realiza quien tiene la autoridad para hacerlo y debe ser acorde a la ofensa, aunque en ocasiones no es así, aplicándose entonces el término de castigo injustificado. También sucede que en algunas ocasiones el castigo es proporcionado por alguien diferente a la autoridad, en esta ocasión sería un castigo no autorizado (Puig, 2006).

Autoridad, disciplina y castigo son términos íntimamente relacionados con la educación-enseñanza. La educación significa transmitir conocimientos, habilidades por parte del maestro al alumno, donde el maestro debe tener la autoridad en lo que enseña, en la disciplina dentro del aula, y el alumno debe ser ordenado, atento, obediente, sobre todo interesado en aprender. Es importante que el maestro además de tener la autoridad formal tenga la autoridad práctica, ya que de no ser así, aunque tenga la del conocimiento su grupo será un caos (Puig, 2006).

Esto dependerá de su personalidad, relación con los alumnos y de su capacidad de manejo de grupo. Si el maestro carece de estos aspectos, su autoridad puede ser cuestionada, entonces recurrirá al castigo. El uso del castigo presenta tres aspectos importantes en el punto de vista del autor: Tiene que ser justificado; debe haber una ofensa y el castigo impedirá la repetición de la misma.

Cuando se pierde la disciplina, se debe admitir que se ha perdido la autoridad práctica, y no se debe utilizar el castigo para restaurarla. Aunque esté relacionado con la enseñanza, el castigo no debe considerarse como una clase de la misma; el alumno

puede llegar a aprender algo por medio del castigo, por ejemplo, si llega tarde a su clase o si es desordenado y se porta grosero con el maestro o compañeros, pero el castigo como tal no es el que enseña. Este tipo de castigo involucra que el maestro hable con el alumno y le haga entender y razonar que lo que hizo estuvo mal. La enseñanza puede ser acompañada del castigo, siempre y cuando éste tenga un sentido positivo para el alumno. El castigo puede ser aplicado por el maestro, pero la enseñanza y el castigo son dos cosas diferentes (Puig, 2006).

Disciplina Voluntaria

Fernández (2006), la considera como "un servicio y un medio que ayuda a una persona o grupo, en su labor (trabajo, estudio, investigación) y le facilita alcanzar las metas que le interesan, puesto que son conocidas y deseadas, las cuales al realizarse darán satisfacción a sus necesidades".

Otro autor como Espinoza (2005), señala a la disciplina voluntaria como "un medio para el aprendizaje de actitudes y conductas aptas para alcanzar metas conocidas y deseadas para lograr la vida". Por otra parte considera a la disciplina voluntaria " sencillamente como la disposición interior por la cual una persona o un grupo conocen y desean una meta por ello, aceptan, eligen o crean las normas que les ayudarán a realizar dicha meta, de tal manera que haya armonía entre las conductas y las normas"

Por otro lado Gómez y col (2009), definen la disciplina democrática o voluntaria como:

El conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y el autogobierno, permitiendo la superación de antinomias hasta llegar al equilibrio entre el autoritarismo y el permisivismo, de tal manera que la aceptación de la autoridad sea un valor y la disciplina un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando potenciando la superación del individuo dentro del marco de las instituciones preestablecidas (p 27)

De lo cual se puede deducir que la disciplina democrática o voluntaria se basa en la mínima imposición del control por parte del docente donde se logre vincular la disciplina y la obediencia como medio para desarrollar en el niño y la niña la

socialización, la madurez personal, la interiorización de las normas, la seguridad emocional (Gómez y col, 2009). Cada uno de estos aspectos de la formación de los niños y niñas los abordan de la siguiente forma:

1. La socialización, como el aprendizaje de los estándares del comportamiento humano aprobados y tolerados en una determinada cultura.
2. La madurez personal, constituida por rasgos como confianza autocontrol, persistencia, capacidad para tolerar la frustración. Esta no es un fenómeno espontáneo sino una respuesta a las peticiones y expectativas sociales específicas.
3. La interiorización de estándares morales para el desarrollo de la conciencia.
4. La seguridad emocional no se consigue sin orientación proporcionada por los controles externos de la forma menos ambigua posible. Los niños y las niñas se sienten inseguros al colocar un peso excesivo sobre la capacidad limitada de autocontrol (Gómez y col , ob cit).

Visto desde esta perspectiva, la disciplina democrática, es preciso que sea racional al máximo, no arbitraria y literal. Debe proporcionar explicaciones a la participación de los alumnos en el conjunto de las normas, siempre que estén en condiciones de hacerlo. Por encima de todo, implica respeto por la dignidad del individuo, repreuba las formas de castigo duros y abusivos asegurando así el respeto de los derechos de los niños y niñas que actualmente se establecen dentro de la Ley Orgánica de Protección al niño y el adolescente (L.O.P.N.A) (2007).

Espinoza (2001), considera peligrosa e incorrecta la opinión y la práctica de aquellos docentes cuando afirman que: "el castigo es un necesario estímulo para que los alumnos cumplan con lo que les está mandando".

Al contrario, la disciplina que se busca en el medio sirve para transmitir aquellos valores en que se creen. Al respecto, Espinoza (2005), comenta:

hay que cambiar nuestra perspectiva y buscar a las actitudes (las intenciones y convicciones más o menos establece) como uno de los más importantes objetivos de la disciplina. Si lo que buscamos es hacer de la disciplina un acto interior al servicio de los valores y de la vida del bien común, debemos preocuparnos más, no por lo que hacen, sino por las razones por las cuales hacen lo que hacen; preocupémonos para que los alumnos vayan madurando y puedan poco a poco ir tomando decisiones

por sí mismo, que sepan buscar valores en sus metas satisfactorias, igualmente para que aprendan a vivir según sus convicciones y valores se mantengan durante su vida, no solo cuando están en el colegio o en la casa (p. 125)

Esto se refiere que para crear disciplina es importante conocer las actitudes de las personas a las que se quiere cambiar, y sentir preocupación por lo que hacen y porqué lo hacen, así como ayudarlos para que maduren y tomen decisiones por sí mismos.

Por otra parte Fernández (2006) considera que se debe buscar educar para que los alumnos sean autoridad de sí mismo, en coherencia con una determinada visión de la vida. Quienes así entienden la educación busca que sus alumnos actúen libremente prescindiendo de sus profesores, a la vez que se les brindan más actividades variadas para que ellos elijan según sus gustos y teniendo al docente sólo como un facilitador que los anima guía, ayuda a crear un ámbito de desarrollo psicológico y moral en libertad y paz.

Criterios para lograr una Disciplina Voluntaria.

Torres (2006), considera que se deben tomar en cuenta algunos criterios necesarios para el diseño de las estrategias, actividades y la metodología asociadas al desarrollo de una disciplina voluntaria:

1. Permiten la implicación global del alumno, que le guste, le llame la atención y suponga un reto para su competencia personal.
2. Posibilitar la interacción entre iguales y con el adulto, en un clima acogedor seguro y cálido.
3. Incluir todos los ámbitos de experiencia, los intereses y necesidades del alumno, en las áreas del saber, del ser, del conocer y del convivir.
4. Crear normas consensuadas y asimilarlas por el grupo con convicción.
5. Permitir la participación de los distintos miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo: la elaboración correctiva y participativa del Reglamento Interno.

En este caso, si se asume que uno de los objetivos explícitos del diseño curricular establecido para la Educación Inicial es que el alumno aprenda a

relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto.

Sin embargo, no siempre se logra este propósito y el papel del educador de acuerdo con Tapia (2004) no es etiquetar al alumno que no cumpla con estas condiciones o no demuestre estas cualidades, por el contrario, su labor consiste en analizar los procesos de interacción para determinar qué ayudas pueden dársele a estos estudiantes, bien desde la propia aula de clase en forma de selección de las situaciones a las que se le expone, de modelos que se le ofrecen, de indicaciones que faciliten la comprensión de las situaciones sociales; de modo que pueda progresar, o bien directamente, si la edad lo permite y el alumno tiene la motivación suficiente para que afronte las situaciones que le creen problemas, con una mayor competencia y un mayor grado de control personal.

Asimismo, Tapia (2004) considera que la labor de orientación en el caso de alumnos con problemas de indisciplina es la de facilitarles la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social. Su intervención no debe enfocarse en asumir este problema como exclusivo del alumno o alumnos que lo presentan, sino como derivado de que la comunidad escolar no está consiguiendo uno de sus objetivos, lo que implica analizar qué tipo de modificaciones deben hacerse que sirvan de ayuda para los estudiantes.

Educación Inicial

El sistema educativo es un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios, que a su vez comprende niveles y modalidades, debidamente interrelacionados para facilitar las transferencias de un nivel a otro. El primer nivel es el de Educación Inicial, que atiende al niño como unidad biopsicosocial hasta su integración en la Educación Primaria, a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades, su ajuste a la sociedad y a la cultura a la cual pertenece y a la formación de una persona plena y equilibrada. Se constituye como nivel compuesto por elementos formales correspondientes con la escolarización y elementos no

formales, los cuales facilitan los procesos educativos a través de otros actores del sistema social: la familia, grupos comunitarios y medios de comunicación.

La Educación Inicial promueve la educación integral a una mayor cantidad de niños contribuyendo con el mejoramiento de su calidad de vida y el de sus familiares, teniendo entre sus fines propiciar las experiencias que permitan establecer las bases para el desarrollo de un niño autónomo, creativo, digno y sujeto de derecho y garantía. En consecuencia, las políticas educativas para este nivel están orientadas a brindar atención integral al alumno y representante, en las áreas: Salud, Nutrición, Legal y Desarrollo Psico-Pedagógico; todo lo anterior se cumple a través de la programación formal y no formal.

Es oportuno señalar que, la Educación Inicial tiene su antecedente más inmediato en Venezuela en la Educación Preescolar, oficializada como primer nivel del sistema educativo nacional a través de la Ley Orgánica de Educación (1980) y se pone en práctica a través del currículo implementado en el año 1986, fundamentado para ese tiempo en innovaciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas con un enfoque de desarrollo integral, lo que reflejó nuevas orientaciones en la búsqueda de mayor calidad educativa para los niños y niñas de menos edad.

El sustituido currículo de Preescolar se fundamentó en orientaciones pedagógicas que lo caracterizan como: sistémico e interactivo, basado en el desarrollo integral de la población infantil, centrado en las características, necesidades e intereses del niño y la niña, que adopta con criterio amplio elementos procedentes de diferentes modelos teóricos acerca del desarrollo humano. Constituido como nivel se ofrece a través de dos tipos de atención: formal o convencional, en instituciones educativas; y no formal o no convencional, en cual se facilitan los procesos educativos a través de otros actores del sistema social: la familia y grupos comunitarios.

El Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación y Deportes, 2005), señala que en esta etapa el entorno social y cultural es fundamental para el desarrollo infantil, y en ese entorno, se concibe a las niñas y los niños como seres humanos, sujetos de derecho, poseedores de un potencial de desarrollo que les permitirá avanzar

a etapas sucesivas a través de las cuales se irán produciendo los cambios conducentes hasta la adolescencia y la adultez.

Una tendencia a considerar es la de Callón (citado por Betler, 2001), que plantea que el desarrollo se estructura en torno a la emoción entendida como una reacción tónica afectiva, vínculo entre lo biológico y lo psíquico que cumple una función de comunicación inmediata entre personas más allá de cualquier relación intelectual. El entorno más cercano y significativo del niño/niña en sus primeros años de vida es el entorno humano, con el que establece el primer diálogo, el diálogo tónico. En ese lenguaje del cuerpo, previo, no verbal, sensible, cobrarán forma las primeras actitudes en el niño y la niña, las mismas están ligadas al desarrollo de la vida afectiva, sirven de cimiento en los primeros años de vida, para iniciar la socialización.

Lo afectivo define la comunicación humana, como hecho que, como mínimo, se produce cuando dos personas comparten el mismo momento, se percatan de su mutua presencia como humanos y, por lo tanto, el comportamiento de cada una de ellas se produce en función de la relación que conforman.

Es importante resaltar que la cultura refleja los patrones de crianza, las creencias y las prácticas cotidianas de los adultos significativos y las instituciones con las cuales el niño y la niña tienen contacto. Las familias además poseen un conjunto de creencias y expectativas acerca de las maneras en que sus hijos e hijas se desarrollan y aprenden, que son determinantes en las actuaciones de crianza, que a su vez afectan el desarrollo infantil.

Por estas razones, es necesario partir del entorno cultural en el cual se encuentran los niños y niñas. Cuando se trabaja en los ambientes familiares o con las madres integrales o cuidadoras, es importante tomar en cuenta los factores que influyen en los patrones de crianza, lo que justifica cualquier esfuerzo que se haga para orientar y fomentar la participación del padre, la madre, familiares (abuelos, tíos, hermanos mayores) y otros adultos significativos en la educación de los niños y niñas.

De esta forma la Educación Inicial contribuye con la socialización de la niña y el niño, participando en su proceso de vida para que tengan oportunidades de adquirir patrones sociales y culturales que les permitan integrarse y transformar a la sociedad en la que viven y se desarrollan. A través de este proceso se adquieren los patrones básicos de relación entre los que cabe destacar: la identidad (autoconcepto, género, pertenencia de grupo y nación), el apego, el autocontrol, la cooperación y la solidaridad, la aceptación, la afiliación, la amistad, la apropiación de la cultura propia y la diversificación de las relaciones sociales.

La adecuada socialización del niño y la niña es uno de los más importantes resultados que la sociedad exige de la familia y de la educación y se va construyendo a través de las relaciones que establece con sus familiares, con otras personas y con un entorno educativo y social favorable. Mediante este proceso el niño y la niña internalizan normas, pautas, hábitos, actitudes, valores que rigen la convivencia social.

El elemento esencial del proceso de socialización es el propio niño y la propia niña, su capacidad para relacionarse con el entorno e ir accediendo gradualmente a niveles de mayor conocimiento y de nexos sociales cada vez más complejos, a través de una interacción dinámica. Su propia actividad, la de sus pares y la de los adultos responsables de su desarrollo facilitarán la construcción de nuevos patrones sociales.

La familia, los centros de Educación Inicial, los espacios comunitarios de atención educativa y los hogares de atención integral, como primeros entornos de socialización del niño y la niña deben caracterizarse por la prevalencia de relaciones de afecto, para que aprendan a comunicarse, a cooperar con su grupo familiar, a cumplir con ciertas pautas de comportamiento, a distinguir lo que está bien de lo que no lo está, a respetar a sus familiares y a las demás personas, a jugar y disfrutar en grupo y a valorar la convivencia, la paz, la armonía, el ambiente y el trabajo. Por tanto, la práctica educativa debe estar abierta a la familia para propiciar interacciones positivas beneficiosas para el desarrollo y el aprendizaje del niño y la niña. Estos son aspectos considerados dentro del rol mediador del docente de este nivel educativo.

De igual manera, en la Educación Inicial debe considerarse el desarrollo moral del niño y la niña como elemento que incide en la conducta disruptiva, en tal sentido se contemplan los aportes de Piaget al respecto, quien establece que hay tres factores que influyen sobre el desarrollo moral: el desarrollo de la inteligencia, las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la coacción de las normas de los adultos. El primer factor, el desarrollo de la inteligencia, es el más importante, ya que es el que permite a los otros dos actuar.

Piaget intenta en sus teorías explicar el funcionamiento interno de nuestras estructuras psíquicas y no se contenta con explicar el aprendizaje únicamente a partir de la influencia exterior. Elaboró en este sentido una teoría del desarrollo y el funcionamiento de la inteligencia, donde defiende la existencia de fases o estadios en el desarrollo de la misma. Estos estadios dependerían, por una parte, de la maduración biológica del individuo y, por otra, de la influencia del medio social que proveería de las experiencias adecuadas para aprovechar esta maduración.

La teoría de Piaget sobre el desarrollo moral propone también la existencia de estadios en el mismo. Estos corresponderían a los del desarrollo intelectual a partir de los dos años de edad, ya que antes, según este autor, no se puede hablar de moral propiamente dicha.

El primer estadio que corresponde con la etapa preescolar, según Piaget va desde los 2 a los 6 años, denominado moral de presión adulta; durante este estadio los niños son capaces de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, esto les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro. Sin embargo, no pueden aún realizar razonamientos abstractos, por lo que no pueden comprender el significado de las normas generales. Esto hace que las vean como cosas concretas imposibles de variar que se han de cumplir en su sentido literal. Estas normas son, además, exteriores a los niños, impuestas por los adultos, por lo tanto la moral se caracteriza en esta fase de desarrollo por la heteronomía.

Bases legales

El fundamento legal de este estudio se encuentra en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009) y el Currículo de Educación Inicial (2005), para lo cual se citan los siguientes artículos:

En el artículo 102 la Constitución en relación con el Derecho a la Educación la Constitución, prescribe una serie de garantías, a ser desarrolladas por el Estado, que se resumen en: que la Educación es prioritaria para el Estado por su función social al servicio de la comunidad, es democrática, gratuita y obligatoria, es un servicio público, y pone su acento en la educación ciudadana, en la valoración ética del trabajo y en la participación activa de la misma en los procesos de transformación social inspirados en los valores del país, latinoamericanos y universales.

En el artículo 103 expone el Derecho a la Educación integral, la cual es para el Estado una obligación, estableciendo un conjunto de garantías para los ciudadanos que se pueden resumir: Tal educación integral debe ser de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, es obligatoria a todos los niveles desde el maternal hasta el diversificado. En el marco de tal educación integral el docente debe implementar estrategias que le permitan al estudiante aprovechar sus potencialidades haciendo uso de mecanismos de control de su conducta, que les permitan atender y entender los contenidos que se desarrollan en eje curricular.

En cuanto a la Ley Orgánica de Educación (2009) específicamente en su artículo 17 establece que la Educación Preescolar está orientada a asistir y proteger al niño en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socioeducativas propias de la edad; atender sus necesidades e intereses en las áreas afectivas y de ajuste social en las cuales se enmarcan los problemas de conducta.

El currículo de educación inicial (2005) contempla que el docente en lo que se refiere a los Objetivos de la Educación Inicial debe propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños y niñas, fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico para que sean autónomos(as), creativos(as), dignos(as), capaces construir conocimientos, de comunicarse, participar en su

entorno libre y creativamente, cooperar y convivir con tolerancia y respeto por los demás.

Favorecer el desarrollo de la identidad de niñas y niños en respeto a su dignidad y sus diferencias individuales, sociales, económicas, culturales, lingüísticas y religiosas.

Brindar atención integral a una mayor cantidad de niños y niñas, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de éstos y sus familias.

Propiciar oportunidades y condiciones para la integración a la Educación Inicial a los niños y niñas en situación de riesgo y con necesidades especiales.

Promover la creación, ampliación y consolidación de redes de atención integral infantil entre los distintos servicios y organizaciones de las comunidades.

Promover el desarrollo pleno de las potencialidades de la niña y el niño, para que puedan encarar con éxito la escolarización de la Educación Básica (p. 71-72).

Asimismo, el currículo de este nivel educativo considera dentro del eje de la afectividad, que uno de los aspectos más importantes del desarrollo del niño (a) son las relaciones que establece consigo mismo y con los demás dentro del ambiente que lo rodea. Esta interacción, se establece en dos dimensiones: una interna que tiene que ver con sus propias emociones y otra vinculada con las relaciones sociales que establece con otras personas, en este contexto se considera el estudio de su comportamiento, por cuánto éste determina la calidad de las relaciones que establece.

Cuadro N° 2 Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Items
	Son las estrategias pedagógicas que se emplean para	Disciplina	Orden Autoridad Normas Reglas	1,2 3,4 5,6 7,8
Tratamiento de la conducta disruptiva	el tratamiento de la conducta del niño (a) que se caracteriza por la interrupción frecuente de la actividad en el aula	Factores causantes	Padres agresivos Medios de comunicación Percepción del otro Permisividad social La funcionalidad del comportamiento agresivo	9,10 11,12 13,14 15,16 17,18

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La investigación planteada está orientada a ofrecer una propuesta para el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071, en tal sentido, se encuentra enmarcada dentro de los denominados proyectos factibles y corresponde a una orientación de carácter positivista por cuanto se realizará una medición objetiva, válida y confiable, sustentada en procedimientos estadísticos de la variable en estudio.

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarcó en la modalidad de Proyecto Factible, el cual consiste, según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2005:7) en:

...la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable, o una solución posible a un problema práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social. La propuesta debe tener apoyo, bien sea en una investigación de campo, o en una investigación documental; y puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos....

Llevar a cabo un proyecto factible según la UPEL (2005) implica el desarrollo de tres fases, entre las que se incluyen:

1. Fase de detección de la Necesidad: comúnmente conocida como examen de la situación diagnóstico.
2. Fase de elaboración de la propuesta

3. Fase de evaluación de la factibilidad: puede consistir en la realización de un estudio piloto y la determinación de la aplicabilidad o el juicio de expertos.

En este caso, en la detección de necesidades se dió cumplimiento a los objetivos específicos referentes a diagnosticar la disciplina que presentan los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071 y analizar los factores que causan la conducta disruptiva de los niños y niñas.

En cuanto a la fase de elaboración de la propuesta, sirvió para alcanzar el objetivo específico referente a diseñar estrategias que permitan el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Fase I Metodología para la fase de detección de la necesidad

En esta fase se realizó un diagnóstico de las necesidades existentes en los docentes de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071 en cuanto al tratamiento de la conducta disruptiva. Por lo tanto, la investigación se fundamenta en un estudio descriptivo los cuales son definidos por Hernández y Otros (2006) como aquellos en los que se busca especificar propiedades importantes de grupos, personas o situaciones que sean sometidos a análisis, en este caso se caracterizarán la disciplina de los niños y niñas así como los factores que causan la conducta disruptiva de los mismos.

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación según Arias (2001:47) es el “plan o estrategia creada para responder a las preguntas de investigación”. De acuerdo a cómo se obtendrán los datos, se corresponde con un diseño de campo por cuanto la información será recopilada de la realidad de los sujetos investigados directamente en el entorno laboral en el cual se desempeñan.

Población

Se puede definir la población como la reunión o agrupación de individuos, objetos, que pertenecen a una misma clase por poseer características similares, o donde concuerdan con una serie de especificaciones (Hernández y otros, 2006).

En este caso, la población estuvo conformada por el personal docente de los centros de Educación Inicial adscritos al NER 071, estos son las Escuelas Iniciales Francisco de Miranda, El Salto, San Benito, Rayito de Luz, El Tendal, cuyo número asciende a 65 sujetos; para efectos de la presente investigación se seleccionó la totalidad de la población por tratarse de un universo finito, claramente delimitado y de fácil acceso para la investigadora.

Técnicas e Instrumentos

Para llevar a cabo la ejecución de los objetivos planteados con anterioridad, es necesario la aplicación de técnicas e instrumentos que permitan la obtención de la información y datos, para su posterior procesamiento y análisis según la metodología a seguir.

Para el levantamiento de la información se aplicó la técnica de la encuesta a través de un instrumento, el cuestionario, en este caso se utilizó un cuestionario estructurado con opciones de respuesta preestablecidas que permitan codificar y tabular las respuestas dadas por los sujetos (ver anexo A).

Validez

Según Hernández y otros (2006: 236) la validez “ se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. En la presente investigación se hará sólo referencia a la validez del contenido, en donde se distribuye el instrumento conjuntamente con el mapa de variables y una tabla de validación a tres expertos en el área, para que lo evalúen en cuanto a contenido, redacción, secuencia de ítems y pertinencia entre objetivos, dimensiones, indicadores e ítems (ver anexo B).

Confiabilidad

Hernández y otros (2006), señalan que la confiabilidad de un instrumento de medición se determina mediante diversos procedimientos. En este caso, la confiabilidad se calculó con el método estadístico conocido como Alfa de Cronbach. Al respecto Hernández y otros (2006), señalan que este es un tratamiento estadístico que produce un coeficiente que oscila entre 0 y 1 donde un coeficiente 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad, para ello se aplica la siguiente fórmula:

$$M = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \sum \frac{S1^2}{ST^2} \right]$$

Donde:

K = Número de ítems del instrumento.

S₁² = Varianza de los puntajes de cada ítems.

S_T² = Varianza de los puntajes totales (ver anexo C).

Para establecer la confiabilidad se hace necesario aplicar una prueba del instrumento a un grupo de sujetos que no formen parte de la muestra en estudio, que presenten las mismas características de los sujetos a investigar. Se calculará el coeficiente de Alpha de Cronbach, utilizando el programa estadístico spss versión 16.0 obteniendo un resultado dentro de los parámetros de 0 a 1, en este caso, de 0.85 que de acuerdo a la teoría entre más cerca se encuentre de 1 mayor confiabilidad tiene el instrumento.

Tratamiento Estadístico

La información recopilada fue debidamente codificada y tabulada utilizando para ello tablas bidimensionales en las cuales se establecieron las alternativas de respuesta consideradas y la frecuencia y el porcentaje de cada una de ellas. Así mismo, se graficaron los datos para facilitar su comprensión. Los resultados

obtenidos se interpretaron a partir de los fundamentos teóricos en los que se sustenta la investigación.

Fase II Metodología para el diseño de la propuesta

En esta fase se estableció la justificación, los objetivos de la propuesta de estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva, la especificación de las estrategias en cuanto a denominación, utilización, tiempo de ejecución y recursos.

Fase III Evaluación de la Factibilidad

Según Hurtado (2000), la factibilidad es la fase predictiva del proceso metodológico, una vez realizada la revisión bibliográfica y construido el sintagma gnoseológico, en ese momento la investigadora puede estimar si es pertinente y necesaria la propuesta de acciones y si las condiciones están dadas para alcanzar los objetivos del proyecto. En este caso, se considera conveniente evaluar la factibilidad operativa de la propuesta, dado que al evaluarla se pudo determinar su operatividad y eficiencia, lo que permitió corregir las fallas e imperfecciones a fin de contar con un plan adecuado a las necesidades de los potenciales usuarios. Los sujetos participantes fueron expertos, la tutora y la investigadora, para lo cual las técnicas utilizadas fueron el trabajo en equipo y el juicio de expertos.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta la interpretación y análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos a la población objeto de estudio, la cual estuvo conformada por un total de sesenta y cinco (65) docentes de Educación Inicial adscritos al NER 071. En este sentido, se analizaron los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados por dimensión.

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizaron frecuencias y porcentajes los cuales se reflejaron en las tablas diseñadas para tal fin. Igualmente, se realizó la discusión de los resultados en función de los referentes teóricos consultados y de las investigaciones antecedentes reseñadas, a partir de ésta se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Cabe destacar que los resultados se enuncian a través de tablas, así como también, mediante gráficos estadísticos, caracterizándose por seguir un modelo de interpretación descriptiva, considerado el más conveniente para procesar la información.

Cuadro 3

Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva

Dimensión: Disciplina

Items	Alternativas de respuesta									
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces		Casi Nunca		Nunca	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
1. Mantienen el orden en clases					65	100				
2. Son capaces de respetar las ordenes que se les dan					65	100				
3. Respetan al docente como la persona que ejerce la autoridad en el aula					65	100				
4. Obedecen al docente en el aula de clases					65	100				
5. Acatan las normas establecidas para el funcionamiento del aula					65	100				
6. Colaboran en el cumplimiento de las normas establecidas							65	100		
7. Siguen las reglas establecidas por el docente					65	100				
8. Establecen sus propias reglas de comportamiento					65	100				
Promedio	0%		0%		87,50%		12,50%		0%	

Fuente: Mogollón (2012)

En cuanto a la dimensión disciplina la cual fue medida a través de los indicadores: orden, autoridad, normas, reglas, los docentes encuestados en un 100% respondieron a la opción algunas veces en respuesta a los ítems 1 y 2 los cuales estuvieron referidos a si los niños y niñas que atienden mantienen el orden en clases y son capaces de respetar las ordenes que les dan.

En relación a los ítems 3 y 4 las respuestas de los docentes encuestados se ubicaron en un 100% en la opción algunas veces en cuanto a si sus estudiantes

respetan al docente como la persona que ejerce la autoridad en el aula y lo obedecen en el aula de clases

En el ítem 5 el 100% de los docentes encuestados seleccionaron la alternativa algunas veces, en respuesta a si sus estudiantes acatan las normas establecidas para el funcionamiento del aula, mientras que en el ítem 6 el 100% se ubicó en la alternativa casi nunca en cuanto a si colaboran en el cumplimiento de las normas establecidas

Con relación al ítem 7 el 100% de los docentes respondieron a la alternativa algunas veces en relación a si los niños y niñas que atiende siguen las reglas establecidas por el docente; en cuanto al ítem 8 el 100% respondió a la opción algunas veces con respecto a si sus estudiantes establecen sus propias reglas de comportamiento.

Estos resultados indican que los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al NER 071 presentan ocasionalmente una conducta disruptiva, asociada con un escaso autocontrol, lo que se corresponde con lo establecido por Espinoza (2005) quien considera que la conducta disruptiva es desorganizadora se refiere a un patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las del grupo, es un patrón persistente que provoca alteraciones sociales y/o académicas. Este tipo de conducta constituye la preocupación más directa y fuente de malestar importante para el docente.

Por otra parte, estos resultados se oponen a lo establecido por establecido por Fernández (2005) en cuanto a que la disciplina voluntaria es un servicio y un medio de ayuda a una persona o grupo que les facilita alcanzar las metas que le interesan, las cuales al realizarse darán satisfacción a sus necesidades. En este caso, los docentes señalan que los niños y niñas no siempre son capaces de autorregular su conducta, por lo tanto, las necesidades que puedan tener dejan de satisfacerse porque su comportamiento se los impide.

En ellos, no siempre puede aplicarse lo que Gómez y col (1999) señalan en cuanto a la disciplina voluntaria a la cual consideran como un conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y el autogobierno, de tal manera que la aceptación de la

autoridad sea un valor y la disciplina un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando.

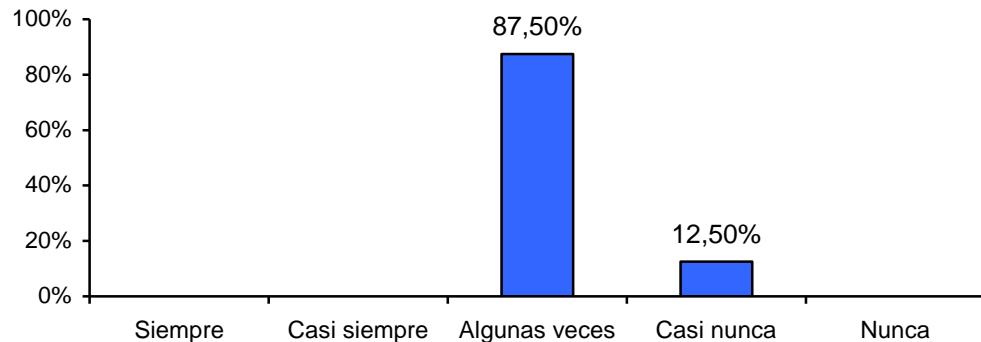


Gráfico No. 1

Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva

Dimensión: Disciplina

Fuente: Mogollón (2012)

Cuadro 4

Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva

Dimensión: Factores causantes

Items	Alternativas de respuesta					
	Siempre		Casi Siempre		Algunas veces	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
9. Los padres son agresivos con el niño o la niña					65	100
10. Los padres son agresivos entre sí					65	100
11. Ven programas de televisión cuyos personajes son agresivos	65	100				
12. Actúan como personajes de la televisión que son agresivos	65	100				
13. Tratan a los compañeros sin respeto					65	100
14. Agreden a los compañeros que perciben como menos capaces de defenderse					65	100
15. Sus padres los agreden físicamente como medio para corregir su conducta					65	100
16. Los padres los consideran de su propiedad por eso los agreden					65	100
17. Los padres los golpean para controlar su conducta					65	100
18. Los padres les refuerzan que los problemas se resuelven agrediendo a las otras personas	65	100				
Promedio		30%		30%		40%
					0%	0%

Fuente: Mogollón (2012)

Con respecto a la dimensión factores causantes las respuestas de los docentes encuestados se establecieron de la siguiente manera: en los ítems 9 y 10 un 100% se ubicaron en la alternativa algunas veces, con relación a si en estos niños y niñas se observa que sus padres son agresivos con ellos y que además, son agresivos entre sí.

En cuanto al ítem 11 referente a si ven programas de televisión cuyos personajes son agresivos, el 100% de los docentes encuestados se ubicaron en la alternativa siempre y en el ítem 12 en el cual se planteaba que si actúan como personajes de la televisión que son agresivos, el 100% de los docentes seleccionaron la opción siempre.

En cuanto a los ítems 13 y 14, en el ítem 13 se les preguntaba si sus estudiantes tratan a los compañeros sin respeto el 100% de los docentes estudiados se ubicaron en la opción algunas veces; mientras que en el ítem 14 el cual hizo referencia a si agrede a los compañeros que perciben como menos capaces de defenderse, en este caso el 100% de la población estudiada seleccionó la alternativa algunas veces.

Con respecto al ítem 15 en el cual se establecía si sus padres los agredean físicamente como medio para corregir su conducta el 100% de los docentes se ubicaron en la alternativa casi siempre, mientras que en el ítem 16 referente a si Los padres los consideran de su propiedad por eso los agrede, el 100% de los docentes seleccionaron la opción casi siempre.

En cuanto al ítem 17 se les preguntaba si los padres los golpean para controlar su conducta el 100% de los docentes encuestados se ubicaron en la alternativa casi siempre; mientras que en el ítem 18 referente a si los padres les refuerzan que los problemas se resuelven agrediendo a las otras personas, el 100% de la población estudiada se ubicó de igual manera en la opción siempre.

Estos resultados indican que para los docentes estudiados en los niños y niñas que atienden los factores causantes de su conducta disruptiva se encuentran fundamentalmente vinculados con el hecho de estar expuestos a modelos agresivos a través de la televisión como medio de comunicación, existir permisividad social con respecto a este comportamiento y la funcionalidad que tiene el comportamiento agresivo, por lo tanto, su situación se corresponde con lo expresado por Serrano

(2003) quien establece que las imágenes violentas en los medios de comunicación pueden aumentar la conducta agresiva de los espectadores ; así mismo, considera que la permisividad social respecto al castigo físico de los hijos puede aumentar la violencia hacia los niños y niñas; adicionalmente, el autor señala que a través de la agresión las personas logran reconocimiento, obtienen resultados, se liberan de cosas que les desagradan, en tal sentido, la agresión es un comportamiento funcional.

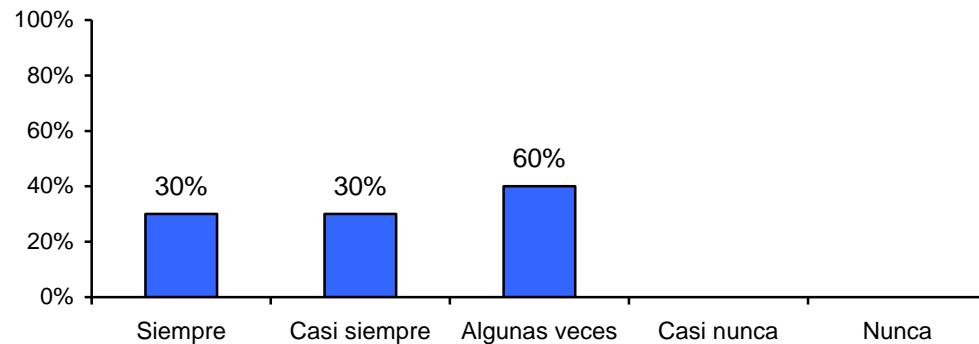


Gráfico No. 2

Variable: Tratamiento de la conducta disruptiva

Dimensión: Factores causantes

Fuente: Mogollón (2012)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En correspondencia con los objetivos de investigación planteados y con los resultados obtenidos fue posible establecer las siguientes conclusiones:

En relación al primer objetivo específico el cual estuvo orientado a diagnosticar la disciplina presentada por los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071, se encontró que los docentes encuestados consideran que los niños y niñas que atienden presentan ocasionalmente una conducta disruptiva, asociada con un escaso autocontrol, por lo tanto, algunas veces no cumplen con criterios de orden, respeto a la autoridad, seguimiento de normas y reglas que conforman las características de un comportamiento disciplinado.

Con respecto al segundo objetivo específico, en el cual se buscaba analizar los factores causantes de la conducta disruptiva de los niños y niñas, los docentes encuestados consideraron que los factores que determinan el comportamiento de estos niños y niñas son los medios de comunicación, la permisividad social y la funcionalidad del comportamiento agresivo.

Estos resultados permiten señalar que existe necesidad de formular la propuesta correspondiente para responder al tercer objetivo específico que estuvo dirigido a diseñar estrategias que permitan el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071, las cuales se incluyen en el capítulo VI de esta investigación.

Recomendaciones

Dar a conocer las estrategias que permitan el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071, a fin de contribuir a subsanar la realidad del comportamiento de los niños y niñas que cursan estudios en estas instituciones.

Socializar la propuesta de estrategias diseñada en otras instituciones educativas que presenten la misma problemática planteada en los Centros de Educación Inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Realizar otros estudios la conducta disruptiva que contribuyan al desarrollo de propuestas educativas que permitan desarrollar acciones de control de la conducta acordes a los niños y niñas de preescolar a ser implementadas por los docentes en el contexto de cada institución de Educación Inicial.

Realizar jornadas formativas dirigidas a los docentes que les permitan dominar las estrategias propuestas para lograr desarrollar comportamientos de autocontrol en sus estudiantes.

CAPITULO VI

PROPUESTA

Justificación

El control de la conducta infantil en el aula de clases facilita el aprendizaje por cuanto, el docente logra captar la atención de los estudiantes, sin que existan elementos distractores. Por otra parte, el niño y niña que manifiesten un comportamiento disruptivo puede estar demandando atención por parte del docente como una estrategia para ser considerado por éste, en compensación a las carencias que puede tener en el hogar, inclusive el sólo hecho de ser tomado en cuenta por el profesor así sea para que le llame la atención, ya para el educando este hecho constituye un refuerzo, por lo tanto, este gesto del docente posibilita que la conducta vuelva a ocurrir por cuanto se logró captar su atención.

En tal sentido, puede decirse que la conducta disruptiva tiene un objetivo claramente definido, así como también se ve incrementada cuando en el entorno existen factores que la expliquen tales como un ambiente familiar agresivo, la exposición a modelos significativos cuya conducta sea eminentemente agresiva, el cómo perciben al otro, si lo consideran alguien inferior a quien se puede maltratar, el hecho de que en el entorno en el cual se desenvuelve el niño y la niña se permita la agresión y que a ésta se le asocie un valor funcional como resolver problemas, demostrar poder y controlar a otros.

Todos estos aspectos suelen estarse presentando al menos ocasionalmente en los niños y niñas que estudian en los centros de educación inicial adscritos al NER 071 de acuerdo a la opinión de los docentes de estas instituciones educativas, lo que lleva a la propuesta de estrategias para el tratamiento de la conducta disruptiva que se presenta como aporte de esta investigación.

Fundamentación

Superioridad del Control Interno o Autocontrol

¿Qué se puede hacer con los niños que fracasan por falta de habilidades de enfrentamiento, y qué para eliminar su frustración, Sus rabietas, el que golpeen a otros niños, el que digan palabrotas, el que fastidien,... y qué se puede hacer para que no sufran innecesariamente por su inabilidad para controlar sus impulsos...?

La Modificación de Conducta ha desarrollado numerosas técnicas que se ocupan de estos problemas. Típicamente estas técnicas consisten en el uso sistemático de refuerzos y castigos presentados contingentemente a la conducta. En este caso, la técnica de la tortuga difiere de otras técnicas de Modificación de Conductas en que está basada en el “auto-control” y no en el control externo de la conducta disruptiva.

Se puede enseñar al niño a controlar sus propias conductas disruptivas en lugar de que externamente se le controle. Se cree que el autocontrol es preferible al control externo porque: 1. Es más fácil de enseñar y administrar. 2. Tiene más efectos a largo plazo. 3. Es una habilidad que se precisa para vivir en la sociedad. 4. El niño está aprendiendo a coger responsabilidades por sí mismo y a ser independiente 5. Se le enseña a expresar y ejecutar sus necesidades de una forma apropiada.

La naturaleza de la conducta disruptiva

En la clase la conducta más inapropiada toma la forma de peleas, golpes, hablar demasiado, burlas, mandar a los otros, tener rabietas, no atender al profesor, entre otras. Los niños no muestran conductas disruptivas por que sí. Ellos actúan inapropiadamente porque hay un refuerzo por hacer eso. Típicamente, se les presta atención por hacer esas interrupciones, y esto sirve como consecuencia reforzante. Algunas veces parece que el niño disruptivo disfruta con esas reprimendas; en estos casos la atención puede ser un refuerzo para su conducta disruptiva. La Modificación de Conducta ha puesto de manifiesto que la mirada del docente puede llegar a convertirse en un refuerzo de la conducta disruptiva haciendo que aumente esta de forma considerable, así el profesor inadvertidamente puede estar provocando en la conducta del niño el efecto contrario del que él mismo desea.

Estrategias propuestas

Esta parte de la propuesta está orientada a describir una estrategia de autocontrol dirigida por el docente que se desarrolla en el marco del aula de clases involucrando a todos los niños y niñas que tengan conducta disruptiva en ella se incorporan otras estrategias como la relajación, solución de problemas que también conforman alternativas viables para el control de la conducta disruptiva. La técnica global es la de la tortuga.

I. Introducción

A. Objetivos

La pretensión de esta sección es justificar la utilización de la técnica de la Tortuga. Concretamente, después de haber leído esta sección se ha de saber:

1. Que las técnicas de control interno son superiores a las de control externo.
2. Que la técnica de la tortuga consta de tres partes.
3. Qué técnicas parecidas a la de la tortuga son apropiadas para este control interno, qué otras técnicas análogas se utilizan.
4. Para quién es apropiada la técnica de la Tortuga.
5. Cómo la técnica de la Tortuga rompe las cadenas disruptivas.
6. Cómo la técnica de la Tortuga influye en la autoestima del niño y por qué.

¿Qué es la Tortuga?

¿En qué consiste la técnica de la Tortuga? Esta técnica utiliza la analogía de la tortuga, la cual como bien se sabe, se repliega dentro de su concha cuando se siente amenazada. De la misma manera, se enseña al niño a replegarse dentro del caparazón imaginario cuando se sienta amenazado, al no poder controlar sus impulsos y emociones ante estímulos ambientales

En la práctica: Se enseña al niño a responder ante la palabra clave “tortuga”, encogiéndose, cerrando su cuerpo, metiendo la cabeza entre sus brazos. Después de que el niño ha aprendido a responder a la tortuga, se lo enseña a relajar sus músculos mientras hace la tortuga. La relajación es incompatible con la elevación de la tensión

de los músculos necesaria para mostrar una conducta disruptiva/agresiva y, por tanto, decrece la probabilidad de la ocurrencia de esta conducta.

Enseña al niño a utilizar las técnicas de solución de problemas para evaluar las distintas alternativas para manejar la situación que le ha llevado a hacer la tortuga. Esta tercera parte de la secuencia TORTUGA-RELAJACION- SOLUCION DE PROBLEMAS se puede enseñar de distintas formas, en un grupo de discusión, contando una historia, modelando, haciendo role-playing y con refuerzo directo.

Se instruye a los niños en cada paso de la técnica hasta que tengan el dominio de la misma y entonces se puede pasar a la etapa siguiente. De esta manera, paso por paso, queda asegurado que todos los niños han aprendido el procedimiento.

Expresión de sentimientos

La técnica de la Tortuga puede ayudar a los niños a aprender a expresar sus sentimientos. Cuando un niño impulsivo da golpes sin mirar a quién, puede estar expresando una emoción legítima pero de una forma inadecuada y las consecuencias que se derivan de su acción pueden ser negativas para él y/o para los otros. Con la técnica de la Tortuga se enseña al niño a canalizar la expresión de sus emociones de una manera apropiada. En esencia se trata de enseñar la distinción entre aserción y agresión.

¿Para quién es apropiada La Tortuga?

La técnica de la Tortuga es apropiada para niños de preescolar y primera etapa de educación primaria, para los cuales la imagen de la Tortuga es muy adecuada, a partir de 4º grado algunos niños pueden no responder muy bien a esta señal y es recomendable utilizar otra imagen, por ejemplo “amontonarse para el “baseball” o simplemente la palabra “stop””. Lo importante no es la imagen en sí misma, que se utilice, sino el procedimiento. Cualquier imagen puede servir como base para la secuencia de la respuesta de autocontrol antes descrita en este manual.

Aprendizaje de la conducta personal a través de La Tortuga

Con el fin de romper las inacabables cadenas conductuales, habrá que cambiar los estímulos y consecuencias dentro de la clase de tal forma que el docente y los

compañeros refuerzen la conducta apropiada e ignoren las disruptivas. La técnica de la Tortuga facilita este cambio: el niño disruptivo no recibirá atención si previamente ha ejecutado una conducta inapropiada.

Más adelante, la incitación del docente y de los compañeros hará que él mismo elija hacer la Tortuga en vez de la conducta inapropiada. El niño mediante la relajación puede reducir su nivel de ansiedad y sus respuestas fisiológicas de tal forma que le facilite la expresión de sus necesidades de una forma adecuada. La técnica de Resolución de Problemas puede enseñar a los niños a cómo enfrentarse a sus frustraciones y expresar sus necesidades de una manera socialmente aceptable y realista. En el momento en que el niño haya aprendido a utilizar cualquier provocación externa o sentimiento interno de ira o rabia como una indicación para hacer la Tortuga, relajación y Solución de Problemas, habrá dominado las técnicas de autocontrol y manifestará disruptivas en raras ocasiones.

Los efectos de La Tortuga en el amor propio

El dominio de la técnica de autocontrol puede también alentar la autoestima o amor propio de los niños por diversas razones: 1. Son ellos quienes están aprendiendo a controlar sus propias conductas sin tener un agente externo que lo haga. 2. No se perciben por más tiempo como “malos” y reciben feedback positivo del profesor. 3. Tienen sentimientos más adultos porque están usando Solución de Problemas, en vez de dar rienda suelta a sus impulsos.

II. Definición de la conducta

A. *Objetivos*

Después de leer esta sección se estará capacitado para:

1. Definir una conducta objetivo.
2. Determinar cuándo usar la Tortuga en las conductas objetivo.
3. Discriminar una definición adecuada de una inadecuada en las conductas objetivo.

B. Especificación de la conducta a observar

El primer paso en el aprendizaje de la Tortuga es definir específicamente en qué conductas disruptivas objetivo nos gustaría que el niño utilizara la Tortuga. Es importante definir las conductas objetivo para que sean fácilmente observables, y se puedan distinguir perfectamente cuales están dentro del repertorio conductual del niño.

Por ejemplo, un problema bastante común en clase son las peleas; pelearse es una extensa categoría conductual, que incluye muy diversas manifestaciones: puñetazos con o sin provocación, golpes en repuesta a burlas, empujarse, insultarse.

Hay que definir operativamente la categoría para saber en qué momentos se debe utilizar la técnica de la Tortuga.

Una adecuada definición de “pelearse” podría ser: “dar puñetazos y puntapiés sin sacudidas accidentales”, pero otra igualmente válida podría ser: “dar puñetazos y puntapiés, además de sacudidas accidentales”. Las dos son perfectamente válidas, es necesario tomar de antemano este tipo de decisiones antes de introducir la Tortuga y ser muy consistentes con la definición. Se puede decidir seleccionar unas pocas conductas, lo que sería tan correcto como elegir muchas, siempre que las definamos operativamente cada una de ellas.

El criterio importante a atenerse para definir cualquier conducta es responder lo mejor posible a la pregunta ¿qué hace exactamente el niño?. Es recomendable escribir la definición de la conducta para evitar errores y para facilitar la implantación de la técnica por distinto agentes, así como para posibles réplicas del programa.

III. Primera semana de la tortuga

A. *Objetivos*

Después de leer esta sección se estará en condiciones de saber:

1. Durante cuánto tiempo y cuándo se practicará la técnica de la Tortuga.
2. Las tres etapas para enseñar al niño a responder a la palabra clave “Tortuga”.
3. Cómo enseñar a la clase a asumir rápidamente la postura de la tortuga en respuesta a la orden “Tortuga”.

4. Cuándo practicar con los niños la “Tortuga” y por qué es tan importante la alabanza (refuerzo verbal) en la enseñanza de la técnica de la Tortuga.
5. Cómo conseguir que los otros niños de la clase apoyen al niño cuando haga la Tortuga.
6. Qué hacer si los niños no responden a la alabanza como refuerzo.
7. Qué hacer durante la práctica de la Tortuga el resto de los días de la semana
8. Qué hacer fuera de la hora de práctica de la Tortuga en esta primera semana.
9. Qué respuestas de la Tortuga son inapropiadas y qué hacer con ellas en esta etapa del tratamiento.
10. Cómo decidir pasar a la próxima etapa al finalizar la semana.

B. Introducción a La Tortuga

Durante esta primera semana, la técnica de la Tortuga se pone en práctica de dos formas diferentes: Periodo de práctica dirigida y Periodo de clase normal. Es recomendable dejar un periodo de tiempo de unos 15 minutos cada día para la práctica dirigida, preferiblemente siempre a la misma hora y a ser posible por la mañana, como un descanso entre las actividades académicas.

En la primera parte de la secuela Tortuga – Relajación – Solución de Problemas, el niño debe responder a la palabra clave “Tortuga”. Esta respuesta se enseña en tres partes: Historia inicial. Grupo de práctica. Práctica individual.

C. La historia inicial

Para la práctica de la primera sesión son necesarios más de 15 minutos. Se empieza contando esta historia:

“Antiguamente había una hermosa y joven tortuga, tenía 6 (7, 8,...) años y acababa de empezar el colegio. Su nombre era Pequeña Tortuga. A ella no le gustaba mucho ir al Cole, prefería estar en asa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en el colegio, ella quería correr, jugar... era demasiado difícil y pesado hacer tareas y copiar de la pizarra, o participar en algunas de las actividades. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de motores de coches que algunas de las cosas que el profesor contaba, y nunca recordaba que no

los tenía que hacer. A ella lo que le gustaba era ir enredando con los demás niños, meterse con ellos, burlarse de ellos. Así que el colegio para ella era un poco duro.

Cada día en el camino hacia el colegio se decía a si misma que lo haría lo mejor posible para no meterse con ellos. Pero a pesar de esto era fácil que algo o alguien la descontrolara, y al final siempre acababa enfadada, o se peleaba, o le castigaban. “Siempre metida en líos” pensaba “como siga así voy a odiar al colegio y a todos.” Y la Tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía, encontró a la más grande y vieja Tortuga que ella hubiera podido imaginar. Era una vieja Tortuga que tenía más de trescientos años y era tan grande como una montaña.

La Pequeña Tortuga le hablaba con una vocecita tímida porque estaba algo asustada de la enorme tortuga. Pero la vieja tortuga era tan amable como grande y estaba muy dispuesta a ayudarla: “¡Oye! ¡Aquí!” dijo con su potente voz, “Te contaré un secreto. ¿Tú no te das cuenta que la solución a tus problemas la llevas encima de ti?”. La Pequeña Tortuga no sabía de lo que estaba hablando. “¡Tu caparazón!” le gritaba “¿para qué tienes tu concha? Tú te puedes esconder en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, de ira, siempre que tengas ganas de romper, de gritar, de pegar…

Cuando estés en tu concha puedes descansar un momento, hasta que ya no te sientas tan enfadado. Así la próxima vez que te enfades ¡Métete en tu concha! A la Pequeña Tortuga le gustó la idea, y estaba muy contenta de intentar este nuevo secreto de la escuela.

Al día siguiente ya lo puso en práctica. De repente un niño que estaba cerca de ella accidentalmente le dio un golpe en la espalda. Empezó a sentirse enfadada y estuvo a punto de perder sus nervios y devolverle el golpe, cuando, de pronto recordó lo que la vieja tortuga le había dicho. Se sujetó los brazos, piernas y cabeza, tan rápido como un rayo, y se mantuvo quieta hasta que se le pasó el enfado. Le gustó mucho lo bien que estaba en su concha, donde nadie le podía molestar. Cuando salió, se sorprendió de encontrarse a su profesor sonriéndole, contento y orgulloso de ella.

Continuó usando su secreto el resto del año. Lo utilizaba siempre que alguien o algo le molestaba, y también cuando ella quería pegar o discutir con alguien. Cuando

logró actuar de esta forma tan diferente, se sintió muy contenta en clase, todo el mundo le admiraba y querían saber cuál era su mágico secreto”.

D. Grupo de prácticas

Después de contar la historia, se pasa a la segunda fase: grupo de práctica. Toda la clase tiene que responder a la Tortuga imitando la actuación del profesor/-a. Sentada frente a la clase la profesora dirá algo como: “¡Oh!, siento como me estoy enfadando con Juan porque me pegó, pero podría ser fuerte y lista y hacer la Tortuga. Pongo mis brazos y mis piernas cerrando mi cuerpo, y mi cabeza la inclino y apoyo mi barbilla en mi pecho, y digo: Tortuga”.

En este momento se hace una pausa y se queda sin decir nada y más tarde estando en la misma postura se dice: “es tan agradable estar en mi concha que se me pasan las ganas de pegar a Juan.”

Se pide a la clase que imagine escenas parecidas y que todos hagan la Tortuga; se repite la secuencia 5 ó 10 veces hasta que se verifica que todos los niños lo han comprendido. La enseñanza de esta parte de la técnica se puede plantear como un juego. La profesora explica a los niños que va a ponerse de espadas y que tan pronto como se vuelva hacia la clase y diga “Tortuga” toda la clase la hará. Inmediatamente tiene que reforzar la ejecución de la misma.

E. Práctica individual

Esta es la tercera fase. Si durante el periodo de práctica la profesora se dirigía a todo el grupo, poniendo ejemplos, a los que toda la clase debía responder haciendo la Tortuga, en la práctica individual se va dirigiendo a cada niño por separado, planteándole una o varias situaciones problemáticas de las que habitualmente se dan en clase. La profesora irá reforzando intensamente y de forma inmediata las buenas realizaciones. Hay que instruir a la clase para que refuerce mediante aplausos y/o ovaciones a cada niño que ejecute la respuesta de la Tortuga. Con este refuerzo del grupo se comienza a practicar la comunicación adecuada de los sentimientos.

F. Apoyo de los compañeros

Es importantísimo animar a la clase a que aplauda y se pongan contentos cuando un niño realice la Tortuga. Hasta ahora, conseguía atención inmediata por su conducta impulsiva y disruptiva, a partir de ahora, él conseguirá aprobación y atención de sus compañeros por controlarse. Si el niño no recibe un pequeño apoyo de sus compañeros de clase por hacer la Tortuga, él puede pensar que este truco que está aprendiendo, tampoco está tan bien, y puede de hecho percibir a la Tortuga como algo inútil. Sólo a través de este apoyo el niño se atreverá a hacer la Tortuga con la esperanza de que su nuevo autocontrol es aceptado por sus compañeros. El apoyo es el soporte mayor para la implantación de la técnica de la Tortuga, estando muy por encima del recibido por la profesora y por el suyo propio.

G. Recompensas

Se ha encontrado que con niños particularmente disruptivos, las alabanzas algunas veces no funcionan como refuerzo. En estos casos se puede utilizar caramelos, chupetas, dulces... El profesor puede coger un montón de estas golosinas y mientras que los niños practican tanto en grupo como de forma individual, ir paseándose por la clase y dándoselas a quienes responden correctamente. No hay que dudar en utilizar este tipo de refuerzos al principio si los niños no responden a las alabanzas. Los refuerzos se tienen que dar inmediatamente y contingentemente a la respuesta de la Tortuga. A partir de ahora, cuando se hable de alabanza en la descripción de esta técnica, se tendrá en cuenta que se podrá sustituir por otros tipos de refuerzos.

H. Periodo de práctica después del primer día

El resto de los días de esta semana, durante los 15 ó 20 minutos de práctica, se tomarán como conductas objetivo los incidentes que hayan ocurrido durante el resto del día. Una forma de hacerlo es recordar la historia de la tortuga e insertar los nuevos ejemplos en la misma. Hacer ver a los niños como podrían haber utilizado en esas situaciones el nuevo truco, cuando se ha pegado, se han burlado de algún compañero o se han quitado algo. El profesor describirá la situación y modelará la respuesta de la

Tortuga y pedirá a la clase que le imite. Se reforzará a los niños por su respuesta inmediata.

I. Actividades fuera del periodo de práctica

Hay que tener bien presente que fuera del periodo de práctica en esta primera semana hay que: Continuar registrando el número de conductas problema. Alabar todas las Tortugas realizadas fuera del periodo de práctica. Animar a los otros niños a que refuerzen a sus compañeros cuando hagan la tortuga. Alabar a aquellos que ya refuerzen a los compañeros que han hecho la Tortuga.

Estos pasos son cruciales, los niños no utilizarán la técnica si no son recompensados por realizarla. Se refuerza cualquier intento de Tortuga que el niño haga a lo largo de la clase. Cuando se vea a los niños realizando alguna de las conductas disruptivas objetivo se les debe dar la indicación de realizar la Tortuga. Se puede decir algo como: “Tortuga” o “Ahora puedes hacer la Tortuga”. Se les incita a ello y se les refuerza inmediatamente si la realizan. Es posible que por imitación de la profesora los niños no sólo refuerzen si algún compañero realiza la Tortuga, sino que es muy probable que también imiten el incitar a un compañero a que realice la Tortuga.

Así que cualquier aproximación de todos estos aspectos deben ser reforzados por la profesora. No hay que alarmarse por tanto refuerzo a dispensar, ya que más tarde ya no se necesitará este refuerzo tan inmediato. Algunas veces los alumnos cuentan otras situaciones donde se podría haber hecho la Tortuga. Esto sería especialmente alentador para la fase de generalización de la técnica.

IV. Segunda semana de la tortuga

A. Objetivos

Después de leer esta sección se sabrá:

1. Qué hacer durante el periodo de práctica en la segunda semana de la Tortuga.
2. Qué hacer fuera del periodo de práctica.
3. Cómo discriminar respuestas de Tortuga apropiadas de las inapropiadas.

4. Qué repuestas de la Tortuga recompensar y cómo enseñar los niños a discriminar ante ocasiones apropiadas e inapropiadas para hacer la Tortuga.
5. Qué es la técnica de provocación al azar y cómo tilizarla.
6. Por qué es importante la técnica de la provocación.
7. Cuándo decidir pasar a la fase siguiente: la relajación.

B. Revisión

A lo largo de la segunda semana el objetivo es consolidar las estrategias aprendidas en la primera semana y poner al niño en disposición para el entrenamiento en la relajación; se pretende ayudar al niño a discriminar entre las situaciones apropiadas de las inapropiadas en la respuesta de la Tortuga. También se pretende incrementar las Tortugas espontáneas fuera del periodo de práctica. También se continúa recordando a los niños qué tiene que hacer la Tortuga en cualquier momento a lo largo del día y por supuesto el recompensarles inmediatamente después de que ellos respondan con la Tortuga. Finalmente se continua alentando y reforzando a los compañeros para que inciten a los otros a realizar la Tortuga y a que, si la hacen, les refuerzen por ello.

C. Entrenamiento discriminado

Es probable encontrar a los niños emitiendo la respuesta de la Tortuga para obtener el refuerzo. Esta situación es más probable que se dé si se están utilizando refuerzos externos tales como caramelos, golosinas,... mientras que algunas de estas situaciones pueden ser apropiadas para la Tortuga, otras no lo son. Es preciso enseñar a los niños a discriminar entre las situaciones de Tortuga adecuadas de las situaciones de Tortuga inadecuadas. Antes de enseñarles la discriminación se debería tener la definición clara de respuestas apropiadas e inapropiadas de la Tortuga.

1. Una respuesta apropiada de la Tortuga se da cuando un niño es víctima de una conducta agresiva tal como un golpe de otro niño. Si el profesor u otro niño da la clave verbal para hacer la Tortuga, la respuesta de la Tortuga es apropiada.
2. Una Tortuga inapropiada puede ocurrir en tres situaciones: a. Cuando dos o más niños hacen un trato entre ellos para hacer la Tortuga y conseguir refuerzos

extras. b. Cuando un niño emite una conducta de ataque tal como golpear y después hace la Tortuga. c. Cuando un niño hace la Tortuga para atraer la atención del profesor. El niño esperará para ver si el profesor le mira y entonces hará la Tortuga.

3. La Tortuga cuestionable es una tercera categoría. Incluye aquellos casos donde el niño espontáneamente hace la Tortuga sin razón aparente, y es imposible decir si él está respondiendo a un impulso de hacer una conducta de ataque o si está tratando de llamar la atención. También se incluirían aquellas en las que un niño comienza a hacer una conducta agresiva pero hace la Tortuga en la mitad del estallido.

La discriminación se enseñará recompensando las Tortugas apropiadas y/o cuestionables y no recompensando las inapropiadas durante los períodos regulares de clase. Se explica a la clase la diferencia entre los tipos de repuestas de la Tortuga mediante ejemplos. De este modo el profesor podría decir algo como: "Juan pintó un garabato en el papel de María, ésta se enfadó y le pegó, pero de repente María recordó lo que la Tortuga decía y se metió dentro de su concha. ¿Es ésta una buena Tortuga?".

Hay que asegurar la distinción entre estos tres tipos de respuesta, por lo menos una vez en cada periodo de práctica. Mediante el roleplaying se pretende facilitar el aprendizaje. Sin embargo, la forma más efectiva es reforzar las Tortugas apropiadas y extinguir las inapropiadas. Otra forma de favorecer la discriminación es asegurarse de que en clase sólo se reforzará a los compañeros que apoyen exclusivamente a las Tortugas apropiadas ignorándose a los que refuerzen a las inapropiadas.

D. Provocación al azar

Cuando los niños ya discriminan las situaciones apropiadas para hacer la Tortuga, se pretende enseñarles a usar la técnica espontáneamente, sin incitación del profesor. En la primera semana, el profesor gritaba: "Tortuga" cuando veía una situación problemática incipiente entre dos o más niños. Ahora se pretende ayudar a los niños a reconocer por ellos mismos las situaciones sin ninguna incitación. Para ello se utiliza la técnica de provocación al azar.

El profesor puede incrementar el número de oportunidades que los niños tienen para emitir respuestas de Tortuga recompensadas programando en el día ensayos de Tortuga, eligiendo aleatoriamente un niño que esté muy ocupado en alguna actividad y provocando en él una conducta de ataque; por ejemplo, ir al pupitre de María y pintarle en su hoja, entonces María haría la Tortuga y la profesora la recompensaría. Si ella no emitiera la Tortuga se le explicaría que ésta hubiera sido una buena oportunidad de hacer la Tortuga.

Los niños reaccionan con sorpresa la primera vez que el profesor los provoca pero aprenden rápidamente a considerar estas provocaciones como una clave para la Tortuga. Estas provocaciones al azar se mantienen durante varios días, hasta que todos los niños respondan con la Tortuga. El paso siguiente consiste en elegir a un niño para que, sin que ello lo sepan los demás, sea el que provoque a los otros niños. Tanto el profesor como el niño que provoca deberán alabar abundantemente al niño atacado si este hace la Tortuga. Se le corregirá si devuelve el golpe o realiza cualquier otra conducta inadecuada.

Las provocaciones al azar se repiten dos o tres veces al día cambiando de niño tanto como de sujetos que provocan, como de objeto de provocación. El profesor debe de controlar la actuación del provocador para asegurarse de que las cosas se realizan correctamente. El procedimiento de provocación al azar es una excelente manera de incrementar el uso de la Tortuga fuera de los períodos de práctica por varias razones: 1. El niño adquiere experiencia asociando en la vida real las claves para la realización de la Tortuga con la ejecución de la Tortuga misma en un ensayo donde se potencia al máximo el éxito y la buena ejecución y donde además va a estar reforzando tanto por el profesor como por el propio compañero. 2. Los niños nunca saben si la provocación es preparada o es real, y esta incertidumbre incrementa las oportunidades de emitir una respuesta de la Tortuga porque no quieren perderse ninguna recompensa dada por el profesor a incidentes preparados. 3. Los niños pueden recibir apoyo de sus compañeros cuando el niño provocador alaba al niño atacado por responder con la Tortuga.

E. Decisión de empezar con el entrenamiento de relajación

Al final de la segunda semana se evaluará lo que se ha estado sucediendo. Para ello, el profesor examinará los registros de conducta. Si los niños han comenzado a discriminar entre Tortuga apropiadas de las inapropiadas, y si se empieza a ver una disminución de las conductas disruptivas o un aumento de Tortugas adecuadas, se puede comenzar con el entrenamiento en la relajación. Si ninguno de estos criterios han sido encontrados se deberá continuar con las mismas actividades de esta segunda semana varios días más.

V. Entrenamiento en relajación

A. Objetivos

Después de leer esta sección se debería poder establecer:

1. Qué tipo de explicación dar a los niños para el entrenamiento en relajación.
2. Quién enseñará la habilidad de la relajación.
3. Cómo enseñará la relajación, la fase de tensión y la fase de relajación.
4. En qué grupo de músculos concentrarse.
5. Qué ejemplos se les dará a los niños mientras se les propone relajarse.
6. Qué hacer mientras se camina alrededor de la clase revisando el nivel de relajación de los niños.
7. Cuándo pasar a la segunda fase del entrenamiento de relajación.
8. Cómo enseñar la segunda fase de la relajación.
9. Qué debería poder hacer el niño al terminar el entrenamiento en relajación.

B. Racionalización para la relajación muscular

La fase dos del programa de entrenamiento de la Tortuga incluye enseñar a los niños a relajarse, a soltar sus músculos cuando ellos están realizando la Tortuga. Durante la práctica de la Tortuga se introduce la relajación con una explicación a través de la siguiente historia:

“La Pequeña Tortuga iba a la escuela cada día más contenta, y se introducía dentro de su concha cada vez que otros niños le pegaban, le insultaban, le rayaban su hoja, o cuando ella se encontraba rabiosa, enfadada sin saber muy bien el motivo...”

Su profesor estaba muy contento y le animaba a que lo siguiera haciendo y a veces le premiaba. Pero la Pequeña Tortuga en ocasiones tenía sensaciones de enfado o rabia, o se encontraba mal después de que se metiera en su concha y aunque se quedara allí no desaparecían. Ella quería ser buena, llevarse bien con sus compañeros obtener el premio que a veces le daban, pero los sentimientos de enfado a veces eran muy fuertes y le tentaban diciéndole “pequeña Tortuga, por qué no le devuelves el golpe cuando el profesor no te está mirando y te quedas ahí tan tranquila,...” La Tortuga no sabía qué hacer, estaba muy desconcertada, ella quería meterse dentro de su concha pero estos sentimientos de enfado la tentaban para hacerlo mal.

Entonces recordó a la vieja y sabia Tortuga que la había ayudado hacía tiempo. Antes de ir a la escuela corrió a la casa de la enorme Tortuga, se lo contó todo y le preguntó que podría hacer. Le dijo: “tengo sentimientos de enfado en mi estómago después de meterme en mi concha. Los sentimientos me dicen que pegue, pero yo no me quiero meter en líos, ¿Qué puedo hacer para detener mis sentimientos de enfado?”

La Tortuga más sabia de las sabias Tortugas de la ciudad, que tenía la respuesta, sacudió por un momento su cabeza, se quedó un rato callada, y entonces le dijo a la pequeña Tortuga: “Cuando estés dentro de tu concha, relájate. Suelta todos tus músculos, y ponte en situación como si te fueras a dormir, deja que tus manos cuelguen, relaja tus pies, no hagas nada de fuerza con tu tripa, respira lenta y profundamente, deja ir todo tu cuerpo y los sentimientos de enfado también se irán... piensa en cosas bonitas y agradables cuando te estés relajando. Si no te sale yo te diré a tu profesor que te enseñe.”

A la pequeña Tortuga le gustó la idea. Al día siguiente cuando fue a la escuela se lo contó a su profesor todo lo que la vieja Tortuga le había enseñado. Cuando un compañero le hizo rabiar se metió en su concha y se relajó. Soltó todos sus músculos y se quedó un ratito fijándose como la tensión y los malos sentimientos desaparecían. La Tortuga se puso muy contenta, continuó consiguiendo más premios y alabanzas y al profesor le gustó tanto la idea que le enseñó a toda la clase.” En esencia, el profesor irá sugiriendo a los niños que la relajación es una forma de reducir cualquier tendencia orientada a conductas de ataque que aparecen después de haber realizado la

Tortuga. Este es un mecanismo eficaz para enfrentarse a fuertes emociones negativas, como la cólera, la rabia, el enfado, emociones que se sufren ante un desafío o contrariedad. Esta es una técnica para canalizar emociones, no para reprimirlas.

La relajación muscular es una habilidad que se aprende por la práctica repetida, como cualquier otra actividad. Con el fin de conseguir una relajación profunda, es preciso comenzar diferenciando entre estados de tensión y de relajación de cada músculo. Esta habilidad se puede enseñar en dos fases: Se practica tensar y relajar los grupos de músculos variados en el cuerpo alternativamente y se van dando instrucciones para que se centren en las distintas sensaciones que se tiene si un músculo está tenso o si está relajado. Una vez que sepan relajarse siguiendo estas instrucciones, se les propondrá relajar los músculos sin tensar previamente. Este método ha sido utilizado con éxito con adultos de distintos grados de ansiedad y con niños con notable éxito.

C. Primera fase. Tensar y soltar

Para la primera fase del entrenamiento en relajación, después de contar la historia introductoria, se instruye a los niños primero a tensar los músculos lo más fuerte que puedan fijándose en las sensaciones que se notan con esos músculos tan tensos, y después que los suelten de repente, y que se fijen bien cómo va desapareciendo la tensión y lo bien que se van quedando esas partes del cuerpo que van relajando. Los músculos se relajan siguiendo más o menos el siguiente orden: Apretar bien las manos. Doblar los brazos en arco en dirección a los hombros para tensar los brazos. Estirar las piernas como si quisieras tocar lo que tienes enfrente de ti. Apretar firmemente los labios uno contra otro. Cerrar los ojos fuertemente. Empujar el estómago hacia arriba. Coger aire profundamente, llenar los pulmones, retenerlo.

Es importante presentar las instrucciones de relajación, despacio, con voz monótona, y con pocos cambios en la inflexión de la voz. Una secuencia típica de instrucciones podría ser: “haz un puño con cada mano, muy bien, mantenlas apretadas tanto como te sea posible, cuenta hasta diez tensando cada vez más, y luego sueltas

¡suelta! Y siente lo bien que se está, nota cómo se fue relajando, estate unos segundo fijándote en lo que notas cuando estás relajado. Ahora otra vez, vuelve a cerrar los puños, mantenlos fuertemente cerrados, cuenta hasta diez, 1, 2, 3, fuerte, 4, 5, 6 más fuerte, 7, 8, tan fuerte como puedas, 9, 10. ¡Suelta!, deja tus puños abrirse muy despacio, déjate ir, suelta y cuenta al revés hasta cero, 9, 8, 7, fijándote como va desapareciendo la tensión, 6, 5, 4, siente lo agradable que es esto, 3, 2, 1, relájate y 0. Fíjate lo que notas cuando estas relajado.”

El profesor se pasea por la clase para asegurarse de que los niños realmente están tensando y relajando. Les da feedback, les refuerza y les ayuda para que relajen sus músculos. Una forma de comprobar si están tensando es poner a mano encima del músculo y comprobar la tensión. Sólo si experimentan la tensión realmente aprenderán a reconocer el contraste entre el estado de tensión y la relajación.

Se repiten varias veces las sesiones de prácticas. Posteriormente, se integrará la Tortuga y la relajación de tal forma que cuando estén en posición de Tortuga se les incita a tensar su cuerpo entero, contando el profesor de 1 a 10, después de lo cual los niños deberán relajar de repente todo su cuerpo. Este procedimiento se repite en 3 ó 4 sesiones de prácticas. La forma de comprobar el nivel de relajación es levantar sus brazos unos centímetros y dejarlos caer en su pupitre, si sus brazos están como si fueran de goma o como los de una marioneta totalmente inanimados, es que está relajados, si no es así se ayudará al niño a tensar y relajar correctamente hasta que consiga este nivel de relajación en cada grupo de músculos.

D. Fase II: Relajando

Se pasa a la segunda fase del entrenamiento en la relajación cuando se comprueba que la mayoría de los niños han aprendido a relajarse tal y como anteriormente se ha descrito. En esta fase se les instruye para que relajen sus músculos sin la secuencia de tensar – relajar. De nuevo se empieza por los puños para seguir con la secuencia de manos, piernas, labios, ojos, estómago y pecho. Por ejemplo, se les puede decir: “relaja tus manos. Fíjate en lo a gusto que se está. Siente

como se relajan tus manos, en el cosquilleo que notas, lo agradable que es.” También se podría decir lo siguiente:

“Voy a contar al revés de 10 a cero, con cada número que diga van a intentar estar cada vez más y más relajados como la pequeña y bonita tortuga”. Se pueden utilizar también escenas agradables en imaginación mientras que van soltando los músculos, por ejemplo, “Imagínate que te estás comiendo un helado, muy rico”, “que estás tumbado en un prado verde, con la hierba muy suave y fresquita, y hace un sol muy bueno...” está demostrado que imaginar este tipo de escenas aumenta la relajación de los niños.

El entrenamiento en relajación dura de una o dos semanas completas. El criterio para pasar a la siguiente fase del programa es el grado de relajación de los músculos junto con un juicio subjetivo. Al finalizar el tratamiento de relajación los niños han de ser capaces de dar la respuesta de la tortuga y asumir inmediatamente la posición de relajación.

En la segunda fase del entrenamiento en la relajación se comprueba que la mayoría de los niños han aprendido a relajarse tal y como anteriormente se ha descrito. En esta fase se les instruye para que relajen sus músculos sin la secuencia de tensar – relajar. De nuevo se empieza por los puños para seguir con la secuencia de manos, piernas, labios, ojos, estómago y pecho. Por ejemplo, se les puede decir: “relaja tus manos. Fíjate en lo a gusto que se está. Siente como se relajan tus manos, en el cosquilleo que notas, lo agradable que es.” También se podría decir lo siguiente: “Voy a contar al revés de 10 a cero, con cada número que diga van a intentar estar cada vez más y más relajados como la pequeña y bonita tortuga”. Se pueden utilizar también escenas agradables en imaginación mientras que van soltando los músculos, por ejemplo, “Imagínate que te estás comiendo un helado, muy rico”, “que estás tumbado en un prado verde, con la hierba muy suave y fresquita, y hace un sol muy bueno...” está demostrado que imaginar este tipo de escenas aumenta la relajación de los niños.

El entrenamiento en relajación dura de una o dos semanas completas. El criterio para pasar a la siguiente fase del programa es el grado de relajación de los músculos

junto con un juicio subjetivo. Al finalizar el tratamiento de relajación los niños han de ser capaces de dar la respuesta de la tortuga y asumir inmediatamente la posición de relajación.

VI. Generalización del tratamiento

A. Objetivos

Después de leer esta sección, se estará en condición de saber:

1. La generalización del tratamiento.
2. Qué tipo de sistema de refuerzo introducir.
3. Cómo vencer las dificultades de los compañeros.
4. Por qué las dificultades de los compañeros son tan importantes en esta etapa.

B. Revisión

En este punto de la secuencia del tratamiento, los niños saben cómo y cuándo emitir la respuesta de la tortuga; han experimentado y ejecutado la respuesta durante el periodo de práctica y en otros periodos de tiempo cuando se les ha dado la indicación, pero probablemente la han usado ocasionalmente por propia iniciativa durante el resto del día en algunas ocasiones, lo que es, después de todo, cuando más la necesitan usar. El objetivo del tratamiento es que los niños generalicen el uso de la técnica de tal modo que le utilicen la secuencia Tortuga – Relajación por propia iniciativa de forma apropiada, en el momento adecuado, y sin que sea necesario incitarles. Anteriormente ya se habló acerca de la conducta disruptiva, y se hipotetizó que el que los niños se peleen, hagan burlas y el que se quitan las cosas, son, todas ellas, conductas inapropiadas destinadas a obtener atención de sus compañeros y profesores; la atención es un refuerzo que mantiene la conducta disruptiva. Un objetivo de la técnica de la Tortuga es dar a los niños una respuesta alternativa adecuada a sus conductas disruptivas, con la que también consiga la atención de sus compañeros y profesores. Para enseñarles la respuesta alternativa se ha de organizar el ambiente de la clase para que los niños continúen emitiendo “Tortuga” sin necesidad de refuerzo externo inmediato, y alentándoles a hacer la Tortuga a lo largo

de todo el día, con la misma probabilidad tanto si recién refuerzos inmediatos como si no lo son. Este es el próximo paso, ayudar a los niños a controlar su propia conducta.

Esta tarea de cambio en el sistema de refuerzos se llevará a cabo con la ayuda de los compañeros.

C. Cambio en el sistema de refuerzos

Es importante cambiar el sistema de refuerzos, se va a pasar del uso de un refuerzo social (alabanza de la profesora, y reconocimiento de los compañeros,...) o material (caramelos, golosinas,...) de forma continuada, al uso intermitente del mismo, llegando un momento en que cese totalmente su utilización. El refuerzo social de la alabanza por parte de los compañeros se sigue utilizando.

El paso de refuerzo continuo a intermitente se podría hacer de la siguiente manera: al finalizar el día, todos los niños que hayan hecho por iniciativa propia la Tortuga en situaciones apropiadas, podrían elegir entre diversos juguetes, golosinas, chucherías o regalos especiales. Este sistema se podría utilizar durante dos o tres días. Después los niños que hayan hecho la Tortuga en el día entran a participar en un sorteo donde solo habrá dos o tres ganadores cada día. Durante el día se les recuerda a los niños que deben hacer la Tortuga y que aquellos que no lo hagan no podrán acceder al sorteo. El registro del profesor de los niños que realizan o no la Tortuga es imprescindible para realizar el sorteo.

D. Incremento del apoyo de los compañeros

Se pretende fortalecer el apoyo de los compañeros. Para ello se alaba a los niños por apoyar las respuestas de Tortuga. En algunos momentos durante el día se recuerda a la clase que utilicen la técnica. Se pueden crear juegos sobre el tema. Por ejemplo, durante la práctica de la Tortuga se pueden reintroducir las provocaciones al azar y dar estrellas de oro a los niños que dispensen apoyo entusiasta a los otros que realicen de forma adecuada la Tortuga. También se puede dividir a la clase en dos equipos y conceder estrellas al que muestre mayor apoyo a los compañeros. Estas estrellas se pueden cambiar por refuerzos materiales o de actividad.

Se continúa la generalización del tratamiento durante la semana. Al finalizar este periodo, se examina el registro del número de conductas objetivo. Ya en esta etapa del tratamiento debe haber descendido considerablemente el número de conductas disruptivas, así como haber aumentado la respuesta de Tortuga y de la incitación y alabanza por parte de los compañeros.

VII. Solucion de problemas

A. Objetivos

Después de leer esta sección se estará en condiciones de saber:

1. En qué consiste la técnica de Solución de problemas.
2. Cómo comenzar el tratamiento de esta técnica.
3. Cómo enseñar a los niños a tomar una decisión y evaluar las consecuencias de su elección.
4. Cuáles son las situaciones problemáticas que se dan en este momento, evaluar las distintas alternativas que se tienen, evaluar las consecuencias que de ellas se derivan, elegir aquella alternativa que sirva para solucionar una situación problemática determinada.
5. Qué hacer fuera del periodo de prácticas durante la solución de problemas.
6. Implantación y verificación.
7. Por qué no se debe olvidar la técnica de la Tortuga cuando finalice el tratamiento.
8. Qué hacer para que no se olvide el uso de la técnica de la Tortuga después del tratamiento completo.
9. Cómo usar la Solución de Problemas con adolescentes y adultos.

B. Revisión

La última y probablemente la más importante etapa de la Tortuga es la Solución de Problemas. Se ha enseñado a los niños una respuesta alternativa a pelearse, burlarse, arrebatar. La secuencia Tortuga – Relajación. Sin embargo, después de hacer la Tortuga y Relajación, los niños, con todo, algunas veces no saben cómo

hacer frente de una manera adecuada a sus propias necesidades. Hay ocasiones en que después de hacer la Tortuga – Relajación los niños no se quedan tranquilos.

Las técnicas de Solución de Problemas les enseñan a hacer frente a estas dificultades durante los períodos de prácticas de la Tortuga. La parte de Solución de Problemas es vital en el programa. Se pretende que mediante el entrenamiento el niño aparece la secuencia Tortuga – Relajación con una elección sobre su conducta. La solución de problemas consiste en cinco pasos: Definición muy clara de la situación problemática. Pensar cosas para hacer frente a la situación problemática. Evaluar las consecuencias de cada una de ellas y seleccionar la mejor. Poner en práctica la solución elegida. Verificar los resultados. Aunque este procedimiento puede parecer demasiado complicado para los niños pequeños, en la práctica estos pasos son fácilmente comprensibles.

C. Introducción de la técnica de Solución de Problemas

El modo básico de enseñanza de la Solución de Problemas es enseñar a la clase, durante el periodo de práctica, una historia a modo de dilema y preguntarle acerca de su resolución. Para ello se define, en primer lugar, claramente el problema. Sería conveniente utilizar situaciones reales que se hubieran dado en clase, junto a otros ejemplos. Hay que asegurarse de que los niños comprenden la naturaleza del problema que se les está planteando. Se continúa con los pasos dos y tres, en los que se generan soluciones y se evalúan las consecuencias de cada una de ellas. Si en este punto se les pregunta a los niños qué pueden hacer en la historia problemática, la mayoría inmediatamente gritarían “Tortuga”.

Se acepta esta respuesta pero se pregunta qué cosas se podrían hacer después de haber hecho la Tortuga. Se cuestiona a los niños hasta que ellos pueden sugerir caminos de acción alternativos; si ellos no pueden generar alternativas habrá que suministrárselo. Cada solución que se proponga se tiene en cuenta y se discute. Se consideran las consecuencias positivas y negativas de cada solución, para que los niños puedan ver las diferentes consecuencias, y sólo sugerirlas en último extremo.

Se puede utilizar el role-playing para que los niños expresen todas las alternativas y consecuencias a una acción problemática.

Después de un periodo de discusión en grupo, de las alternativas y de las consecuencias, hay que intentar conseguir que la clase llegue a un consenso acerca de la mejor elección para resolver la situación problemática. Se ilustra esta etapa de Solución de Problemas con un extremo ejemplo. El profesor describe, por ejemplo, la siguiente situación problemática a su clase: “Miguel tira una silla en mitad de la clase y empieza a arrastrarla.

Se da cuenta de que el pupitre de Pedro está en su camino y que si sigue arrastrando la silla tropezará con él. ¿qué puede hacer Miguel?”. Estudiante: “Miguel tiraría la silla y le daría a Pedro.” Profesor: “¿Qué pasaría?” Estudiante: “Pedro se pondría rabioso y le pegaría a Miguel en la cabeza o se enzarzarían en una discusión.” Estudiante: “El profesor les castigaría a los dos, y además ninguno podría entrar en la tómbola de la Tortuga”. Profesor: “¿Qué otras cosas podría hacer Miguel?”. Estudiante: “Le pediría a Pedro que se apartara”. Estudiante: “Pedro no se movería.” Estudiante: “Entonces Miguel apartaría a Pedro fuera de su camino.” Estudiante: “Miguel tendría que mover su silla por otro sitio, alrededor de Pedro”. Estudiante: “Pero, hacer eso, es demasiado trabajo”. Estudiante: “Pero Miguel no se metería en líos y podría entrar en la lotería de la Tortuga”. Profesor: “¿Entonces, cuál sería la mejor cosa que Miguel podría hacer para no meterse en líos, y entrar a participar en la lotería?”. Estudiante: “Miguel debería moverse esquivando a Pedro para no molestarle”. Profesor: “Correcto, de esa forma no se metería en líos, no se pelearían y podría entrar en el juego”.

Se repetirán estos diálogos, intentando entre toda la clase ver las distintas posibilidades que hay a la hora de actuar y las distintas consecuencias que de cada una de ellas se derivan, poniendo numerosas situaciones problemáticas que se den en el aula. Estas situaciones deben ser propuestas tanto por el profesor como por los alumnos. Cuando los niños hayan aprendido a generar y a evaluar las soluciones en grupo, se repetirán estas discusiones con los niños individualmente, repitiendo cada

uno de ellos una secuencia de Solución de Problemas entera en voz alta en la clase. La clase evaluará las soluciones propuestas por el niño y alabará las adecuadas.

D. Enfatizando la elección

En los niños pequeños es especialmente importante enfatizar el concepto de Solución. Se les puede enseñar que “solución” depende del contexto de la situación social. El profesor puede enumerar una serie de alternativas y pedirle al niño que elija una. De esta manera el niño aprenderá el significado de elección conductual. El niño puede pensar varias alternativas y sus respectivas consecuencias. Eventualmente puede aprender a hacer sus propias elecciones sin necesidad de que el profesor modele sus respuestas.

Para lograr que aprendan el concepto de elección de una solución adecuada, también se puede utilizar la estrategia de hacer la siguiente pregunta: “¿Qué necesitas ahora, cuál es la mejor manera de conseguirlo sin meterse en líos?”. Por ejemplo, Juan empieza a chillar porque está teniendo problemas en hacer una construcción de madera. Para y hace la Tortuga”. Profesor: “¿Qué necesitas, Juan?”. Juan: “Que me ayuden y me digan cómo hacerlo”. Profesor: “¿Cuál es la mejor manera de conseguir esa ayuda?”. Juan: “Pedirle a alguien por favor que me ayude, ¿me podrías ayudar?”. Profesor: “Muy bien, me gusta mucho ayudarte cuando me lo pides de esa forma”.. Se trata de saber cuáles son sus necesidades de aprobación, de atención, de afecto y enseñarles una forma constructiva y adecuada de conseguirlo.

E. Actividades fuera de la práctica de la Tortuga

Durante el resto del tiempo en clase, fuera del periodo de práctica de la Tortuga, lo que se debe hacer es: 1. Se continúa registrando la conducta objetivo. 2. Siempre que se vea a un niño haciendo la Tortuga de forma adecuada incitarle a que genere soluciones. Se ha observado que el recuerdo constante del profesor acerca de las “soluciones” de una manera asequible y puntual, hacen que los niños lleguen a pensar antes de actuar impulsivamente. 3. Hay que alabar y reforzar al niño que elabore soluciones adecuadas. 4. Continuar provocando al azar intermitentemente. Cuando se

provoque aun niño, hay que preguntarles cuáles son las soluciones alternativas que ha generado.

Al final de la segunda etapa de la Solución de Problemas, implantación y verificación, puede que los niños sólo hayan aprendido a actuar de esta forma en las situaciones problemáticas propuestas y no en la vida real. Si ellos dan una respuesta eficaz, tal y como contarle inmediatamente al profesor que han pegado a un niño (siempre que esta sea una respuesta adecuada para ese profesor), alabarles e indicarles como sucesivamente sus problemas se irán resolviendo. Esta será la forma más efectiva si el niño inmediatamente ha hecho la Tortuga. En este punto se ha terminado el tratamiento de la Tortuga; ahora se plantea la cuestión de cómo mantener su uso a lo largo del tiempo.

VIII. Conclusion

A. Mantenimiento

El mantenimiento en la clase a lo largo del tiempo de la Técnica de la Tortuga requiere un entorno social que dé refuerzos a los niños por hacer la Tortuga – Relajación – Solución de Problemas. El docente no puede enseñar esta técnica y después olvidarse de ella sin que se produzca un decremento. Hay cinco procedimientos que aseguran seguir usando la Tortuga:

Continuar registrando el número de conductas objetivo. Este dato proveerá de información acerca de lo que está pasando con la técnica. Servirá de refuerzo para el docente, a los esfuerzos por enseñar la técnica y servirá como evidencia para mostrarlo a otros profesores.

Continuar alabando al azar todas las Tortugas apropiadas que usted vea y ocasionalmente comprobar en el acto la naturaleza de la solución de problemas en un niño. Animar a los niños a que alaben a otros niños. Continuar utilizando provocaciones al azar una o dos veces por semana.

Continuar indicando soluciones y alabar la solución adecuada. Continuar teniendo periodos de prácticas de la Tortuga, una o dos veces a la semana. Revisar la técnica en este tiempo y considerar algunas nuevas situaciones problemáticas. Hay

que poner especial interés y cuidado en esta última parte del programa, si se olvida de la Tortuga después de haberla enseñado, y no hace nada de esto, volverá a tener problemas con esos niños y en el manejo de la clase.

B. Tortuga y Autodefensa

Es importante que las bases, normas y valores que están implícitos en el programa de la Tortuga sean compartidos, mantenidos y puestos en práctica en el comportamiento cotidiano del profesor. Cuando un profesor ha señalado las reglas correctas para su clase, se las enseña a los niños y él mismo también las respeta, entonces los niños las aprenden mucho antes. Es cierto que el docente justificó en su enseñanza de la técnica que el pegarse en clase era una conducta inapropiada, pero también es cierto que en algún momento del programa, en las sesiones dedicadas a la Solución de Problemas, debió advertir a los niños que hay situaciones fuera de la clase y motivos donde defenderse es más apropiado. Por ejemplo, hacer la Tortuga jugando un partido de fútbol no sería nada adecuado, si meten mucho con un niño, puede ser que sea lo más adecuado el pegarse. Algunas veces pegarse es una alternativa adecuada.

Evaluación de la Factibilidad de la Propuesta

En esta parte de la investigación se describe el proceso de la factibilidad de la propuesta de estrategias de articulación. Para lograr establecer dicha factibilidad se diseñó un estudio de campo que permitió obtener los datos directamente de la realidad. El procedimiento seguido fue el siguiente:

1. Se seleccionaron los expertos en el tema.
2. Se les aplicó la matriz evaluativa de la viabilidad de las estrategias establecidas.
3. Se operacionalizó la variable factibilidad en sus dimensiones e indicadores tal como se observa en el mapa de variable.
4. Sobre la base de la operacionalización de la variable, se elaboró un instrumento y se le aplicó a los expertos.
5. Se recogió la información de los expertos.

6. Se analizaron e interpretaron los datos.
7. Se elaboraron las conclusiones relacionadas con la factibilidad de la propuesta.

Cuadro 5
Mapa de variables

Objetivo Específico	Variable	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Items
Determinar la factibilidad de las actividades de integración propuestas	Factibilidad de las estrategias de articulación	Pertinencia		Correspondencia entre el objetivo y el contenido desarrollado Las actividades corresponden con la temática en estudio	1 2
	Factibilidad pedagógica	Coherencia		Relación de las actividades de integración con el currículo Las actividades propuestas integran la experiencia previa de los docentes	3 4
		Continuidad		Las actividades responden a los avances del Currículo de Educación Inicial	5
		Vigencia			

Fuente: Mogollón (2012)

Cuadro 6

Matriz evaluativa de la factibilidad de las actividades propuestas

Indicadores	Escala valorativa			
	Totalmente aceptable	Medianamente aceptable	Aceptable	No aceptable
1. Correspondencia entre el objetivo y el contenido desarrollado	3	-	-	-
2. Actividades propuestas corresponden con la temática en estudio	3	-	-	-
3. Relación de las actividades de integración con el currículo	3	-	-	-
4. Las actividades propuestas integran la experiencia previa de los docentes	2	1	-	-
5. Las actividades responden a los avances del Currículo de Educación Inicial	3	-	-	-

Luego de haber realizado la viabilidad por parte de los expertos se pudo evidenciar que:

1. Las actividades propuestas muestran pertinencia y coherencia, por lo tanto, se consideran que responde a las necesidades de la muestra estudiada, al marco teórico considerado y la propuesta curricular de Educación Inicial.
2. En cuanto a la continuidad de las actividades propuestas se consideró que integran la experiencia previa de los docentes.
3. Por otra parte la vigencia de las actividades propuestas indican que se corresponden con los enfoques actuales del currículo de Educación Inicial.

REFERENCIAS

- Arias, F (2001). El proyecto de Investigación. Gula para su elaboración. Caracas.
- Banchs, M. (2001), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, en: Papers on Social Representations. Vol. 9, pp. 3.1-3.15. Venezuela, Peer Reviewed Online Journal.
- Bandura, A. (2003). La agresión. Un análisis del aprendizaje social. Londres: Prentice Hall.
- Bandura, A. y Walters, F. (2002) Aprendizaje social, México: Prentice Hall
- Benítez, S. (2008) Disciplina voluntaria en el aula en los alumnos de la I y II etapa de Educación Básica Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Programa de Doctorado en Ciencias mención Educación . Maracaibo
- Coll y Otros (2006) Técnicas de Intervención para el cambio de actitudes. España, Editorial Santillana
- Espinoza, G (2005) Impresiones sobre Disciplina Voluntaria. Primera Edición. Caracas Venezuela.
- Fernández, P (2006). Derechos Humanos en la Escuela. Abriendo Brechas. Producción red de apoyo. Caracas, Venezuela.
- Ferrer, A. (2006) Control de la conducta en el aula, Revista Psicología, Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Goleman, D. (2004) La Inteligencia Emocional Argentina :Vergara
- Gómez, M. y col (2004) La disciplina democrática o Voluntaria. Madrid: Anaya .
- González, Z. (2005). Estrategias para mejorar la disciplina escolar de la Escuela Básica. Tesis de Grado. Universidad Valle del Momboy Valera estado Trujillo
- Guerrero, C. . (2006). Guía teórica – práctica para fomentar la autoestima y contrarrestar la conducta agresiva de los alumnos de la II Etapa de la Escuela Básica. Tesis de Grado. Universidad Valle del Momboy Valera estado Trujillo.

Hernández, R. y Otros (2006) Metodología de la Investigación, Colombia: Mc Graw Hill.

Hurtado, J. (2000) Metodología de investigación holística (3ra. ed.). Caracas: Editorial Fundación Sypal.

Inciarte, A (2008) Estrategias Instruccionales. Módulo III. Curso Diseño Instruccional, Maracaibo: Universidad del Zulia.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J (2001) Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Madrid: Alianza Editorial: 183-196.

Marsellach, G (2005). Agresividad Infantil. Descargado el 11 de febrero de 2011 de: <http://www.psico.activa.com/arti/articulo.asp?SiteIdNo=783>

Medina, J. (2005) La Disciplina ¿El gran dolor de cabeza?, Madrid: Anaya

Moles, J. (2007) Asesoramiento clínico, Caracas: Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela.

Nérici, J. (2005) Estrategias de aprendizaje, material mimeografiado, Universidad del Zulia, Maracaibo

Prince, J. (2004) La violencia en las instituciones educativas, Caracas: CECODAP.

Puig, D. (2006) Enfoques teóricos sobre disciplina, Madrid: El Cid

Quintana, A (2003). Agresividad infantil. Monografía para optar el título de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villareal. Lima-Perú.

Serrano, I (2003). Agresividad infantil. Madrid. Pirámide.

Tapia, L. (2004) La labor de orientación en el tratamiento de la indisciplina, material mimeografiado, Universidad Javeriana, Bogotá.

Torres, J. (2006) La disciplina escolar, material mimeografiado, Bogotá: Universidad Javeriana.

Torres, J. (2009) La disciplina escolar, material mimeografiado, Bogotá: Universidad Javeriana.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005) Manual para la elaboración de Trabajos de grado de Maestría y Tesis doctorales, Caracas.

Uzcátegui, D. (2007) La disciplina en el aula en la Escuela Concentrada “El Monte” Valera. Tesis de Grado. Universidad Valle del Momboy Valera estado Trujillo

ANEXOS

Anexo A

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Autor: Olga Mogollón

Estimado docente:

Usted ha sido seleccionado para participar como informante en una investigación titulada: **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL**. Para lo cual se requiere que responda los ítems que a continuación encontrará formulados; la información que aporte es confidencial y anónima, la misma será tratada grupalmente y sólo con fines investigativos.

Gracias por su colaboración

Instrucciones: Lea la totalidad del cuestionario antes de comenzar a responderlo. Marque con una equis (X) la opción de respuesta que mejor refleje su opinión. Asegúrese de no dejar preguntas sin contestar. Para responder considere las siguientes opciones:

S: Siempre, CS: Casi siempre, AV: Algunas veces, CN: Casi Nunca, N: Nunca.

Items	Alternativas de respuesta				
	S	CS	AV	CN	N
Indique la frecuencia con la cual usted observa en los niños y niñas las siguientes conductas:					
3. Mantienen el orden en clases					
4. Son capaces de respetar las órdenes que se les dan					
3. Respetan al docente como la persona que ejerce la autoridad en el aula					
4. Obedecen al docente en el aula de clases					
5. Acatan las normas establecidas para el funcionamiento del aula					
6. Colaboran en el cumplimiento de las normas establecidas					
7. Siguen las reglas establecidas por el docente					
8. Establecen sus propias reglas de comportamiento					
En los niños y niñas que atiende se evidencia:					
9. Los padres son agresivos con el niño o la niña					
10. Los padres son agresivos entre sí					
11. Ven programas de televisión cuyos personajes son agresivos					
12. Actúan como personajes de la televisión que son agresivos					
13. Tratan a los compañeros sin respeto					
14. Agreden a los compañeros que perciben como menos capaces de defenderse					
15. Sus padres los agreden físicamente como medio para corregir su conducta					
16. Los padres los consideran de su propiedad por eso los agreden					
17. Los padres los golpean para controlar su conducta					
18. Los padres les refuerzan que los problemas se resuelven agrediendo a las otras personas					

Anexo B

Instructivo de Validación

Estimado Profesor (a) solicito su valiosa colaboración para la validación del instrumento que encontrará anexo. Su labor consiste en revisar la pertinencia de los ítems formulados con los objetivos de investigación planteados, las variables, las dimensiones e indicadores establecidos en el mapa de variables; así mismo, deberá revisar la redacción, secuencia y suficiencia de las preguntas realizando las observaciones que considere pertinentes.

Gracias por su colaboración

1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO.

Nombre y Apellido: _____

Institución donde trabaja: _____

Título de Pregrado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Año: _____

Título de Postgrado: _____

Institución donde lo obtuvo: _____

Año: _____

Trabajos publicados: _____

2.- TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL**

3. Objetivos de la investigación

Objetivo general: Proponer estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva en los niños y niñas de los centros de Educación Inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Objetivos específicos

Diagnosticar la disciplina presentada por los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

Analizar los factores causantes de la conducta disruptiva de los niños y niñas.

Determinar la factibilidad en el diseño de estrategias pedagógicas para el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas.

Diseñar estrategias que permitan el tratamiento de la conducta disruptiva de los niños y niñas de los centros de educación inicial adscritos al Núcleo Escolar Rural 071.

4.- VARIABLE QUE SE PRETENDE MEDIR: Tratamiento de la conducta disruptiva con sus dimensiones disciplina y factores causantes

5. Cuadro 1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Items
Tratamiento de la conducta disruptiva	Son las estrategias que se emplean para el tratamiento de la conducta del niño (a) que se caracteriza por la interrupción frecuente de la actividad en el aula	Disciplina	Orden Autoridad Normas Reglas	1,2 3,4 5,6 7,8
		Factores causantes	Padres agresivos Medios de comunicación Percepción del otro Permisividad social La funcionalidad del comportamiento agresivo	9,10 11,12 13,14 15,16 17,18

6.- JUICIOS DEL EXPERTO:

- En líneas generales, considera que los indicadores de las variables están inmersos en su contexto teórico, de forma:

- Suficiente
- Medianamente suficiente
- Insuficiente

Observaciones:

- Considera que los reactivos miden los indicadores seleccionados para las variables de manera:

- Suficiente
- Medianamente suficiente
- Insuficiente

Observaciones:

- Los instrumentos diseñados miden las variables:

- Suficiente
- Medianamente suficiente
- Insuficiente

Observaciones:

- Los instrumentos diseñados son:

- Bastante adecuado
- Adecuado

Medianamente adecuado

Poco adecuado

Observaciones:

Firma

Nombre del evaluador

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, por medio de la presente hace constar que revisó y aprobó el instrumento presentado por la Profesora Olga Mogollón portadora de la Cédula de Identidad N° 11.897.723, el cual será utilizado como técnica de recolección de datos en su Trabajo Especial de Grado titulado: **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL TRATAMIENTO DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL.**

Firma:

Nombre:

Cédula de Identidad:

Anexo C
Cálculo de la confiabilidad del instrumento

Ítems Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	3	2
2	4	4	4	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	4	4	4	3
3	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2
4	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1
5	1	3	3	2	4	2	4	2	4	2	2	2	3	2	1	3	3	2
6	2	2	2	2	3	2	3	4	2	2	2	2	3	4	2	2	2	2
7	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2
8	4	4	4	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	4	4	4	3
9	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2
10	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1
Σ	22	26	25	23	26	22	21	23	22	22	23	20	28	25	22	26	25	23
X	2,2	2,6	2,5	2,3	2,6	2,2	2,1	2,3	2,2	2,2	2,3	2	2,8	2,5	2,2	2,6	2,5	2,3
S	0,9	0,56	0,5	0,64	0,56	0,97	0,9	0,64	0,9	0,9	0,64	0,3	0,6	0,5	0,9	0,56	0,5	0,64
S^2	0,81	0,43	0,25	0,40	0,43	0,04	0,81	0,40	0,81	0,81	0,40	0,09	0,36	0,25	0,81	0,43	0,25	0,40

Estos datos se introdujeron al software estadístico SPSS y arrojó los siguientes resultados:

Instrumento	Alfa de Cronbach
Docentes	0.85

Fuente: programa SPSS versión 16.0