Escuela Normal de Educación Preescolar



Licenciatura en Educación Preescolar

Tercer Año Cuarto Semestre Sección “A”

Ciclo 2023 – 2024

Curso:

UNIDAD 1 DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA DOCENTE. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA SU DESARROLLO.

* Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
* Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Recopilación de documentos

Titular: Marlene Muzquiz Flores.

Alumna: Ana Paulina Serrato Montenegro #25

Saltillo Coahuila de Zaragoza.

09 de octubre del 2023

El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes

The impact of teacher assistance communication in the self-student learning of students

MSc Rita Solórzano Soto1 \*

1 Universidad de Guayaquil. República del Ecuador

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar el impacto que tiene la comunicación asertiva del personal docente en la promoción del aprendizaje autodirigido en los estudiantes; para el efecto se utilizó los métodos descriptivos, cualitativos, empleando la deducción, análisis y síntesis para fomentar hábitos proactivos en el estudiantado, con empleo de la entrevista como técnica y la guía estructurada al Vicerrector Académico de la Universidad de Guayaquil, obteniéndose como resultado que es necesario el empleo de los criterios científicos de la Andragogía y la Comunicación Educativa por parte del personal docente, porque estas herramientas educativas fomentan la comunicación asertiva bidireccional como práctica cotidiana en la instrucción impartida por el personal docente, con un gran impacto en la promoción del aprendizaje autodirigido en los estudiantes, por lo que los maestros deben conducir su trabajo bajo los preceptos del modelo constructivista, concluyéndose que esta decisión puede generar que los aprendices se motiven a ser autónomos, desarrollando un espíritu crítico, creativo, reflexivo e investigativo, en fiel cumplimiento del desarrollo de destrezas y habilidades que promueve el buen vivir.

Palabras clave: Comunicación; asertiva; aprendizaje; autodirigido

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the impact that assertive communication of teaching staff has on the promotion of self-directed learning among students; For this purpose, descriptive, qualitative methods were used, using deduction, analysis and synthesis to encourage proactive habits in the student body, using the interview as a technique and structured guidance to the Academic Vice-Rector of the University of Guayaquil, obtaining as a result that it is necessary to use the scientific criteria of Andragogy and Educational Communication by the teaching staff, because these educational tools promote bidirectional assertive communication as a daily practice in the instruction given by the teaching staff, with a great impact in the promotion of the self-directed learning in students, so that teachers must conduct their work under the precepts of the constructivist model, concluding that this decision can generate that the learners are motivated to be autonomous, developing a critical, creative, reflective and investigative spirit, in faithful fulfillment of development of skills and abilities that promotes good living.

Keywords: Communication; assertive; learning; self-directed

INTRODUCCIÓN

Desde sus albores, el sistema educativo fue analizado por filósofos, pedagogos, psicólogos, como Skinner, Pavlov (conductistas), Piaget y Ausubel (constructivistas) y Vigotsky (enfoque histórico cultural), quienes contribuyeron con su aporte al perfeccionamiento del proceso de enseñanza - aprendizaje. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, indicó que el sistema educativo es el pilar sobre el cual se asienta el progreso de las comunidades, transformándose acorde a la evolución de la sociedad y de la tecnología. El Ecuador, al igual que la mayoría de los Estados latinoamericanos y del mundo, sustentó el sistema educativo bajo el eje transversal de los valores con fundamento en la aplicación del modelo constructivista, que según Piaget, citado por Constance (2012), “centra su interés en el desarrollo de la destreza del aprendizaje autónomo, para fomentar un espíritu crítico y reflexivo en el estudiantado, involucrando valores, concentración, esfuerzo y energía positiva”.

El constructivismo afirma que “los conocimientos se superponen sistemáticamente, los nuevos se asocian de manera coherente con los ya obtenidos, formándose cuerpos de teorías novedosas que con su aplicación práctica promueven el logro de aprendizajes significativos que conducen al aumento de la reflexividad” (Ramírez, 2013). Esta teoría es la base sobre la que se asienta el aprendizaje autónomo, porque “ambas estimulan la creatividad y reflexividad del estudiante, promoviendo la adquisición del conocimiento a través de su propio esfuerzo, quienes con la acertada guía docente pueden fomentar el hábito de la autonomía educativa”. (Serrano & Pons Parra, 2012)

Cabe destacar, que la aplicación del modelo constructivista en el proceso de enseñanza - aprendizaje debe estimular la capacidad reflexiva de los estudiantes, motivándolos y orientándolos a fomentar una cultura de investigación que fomente a su vez la autonomía y la creatividad, en concordancia con los fines de la Ley Orgánica de Educación Superior, artículo 8 literal b), que genera el cumplimiento del cuarto objetivo del buen vivir.

Al repasar el estado del arte se tomó estudios realizados en los últimos cinco años; el primer estudio tuvo como objetivo identificar los aspectos de la comunicación asertiva que influyen en la práctica pedagógica docente, en cinco Instituciones Educativas Oficiales de Medellín, aplicando un enfoque cualitativo, con aportes del modelo etnográfico, la muestra fueron 16 maestros, mediante el instrumento de Observación no participante y entrevista semiestructurada donde se obtuvo que la práctica pedagógica es un sistema interactivo en el que inevitablemente las emociones tienen un rol fundamental, los profesores se percatan poco de sus sistema de comunicación. La comunicación asertiva como una herramienta facilitadora de las relaciones sociales, es un asunto poco trabajado (Aguirre, Mesa, Morales, & Saldarriega, 2013).

El siguiente estudio referenciado tuvo como objetivo determinar cuáles son las estrategias de asertividad que utilizan los docentes como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. Se aplicó un estudio cuantitativo - descriptivo, utilizando un cuestionario tipo Escala de Likert para medir los indicadores de diálogo, escucha activa, asertividad y mediación, cuya muestra fueron 32 docentes del Programa Educativo “Mejorada la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz en la comunidad educativa en 5 municipios del departamento de Totonicapán”. Los resultados obtenidos evidencian que los docentes conocen y utilizan estrategias de asertividad ante situaciones de conflicto; éstas se multiplican a los estudiantes, quienes podrán mediar conflictos, utilizándolas como base y propiciando la convivencia pacífica y transformación de conflictos (Coromac, 2014).

El planteamiento del problema hace referencia a uno de los fines (artículo 8 literal b) donde se garantiza que la educación debe cultivar en los estudiantes hábitos de creatividad y reflexividad asociados a la autonomía educativa (República del Ecuador. Consejo de Educación Superior, 2010).

La educación superior requiere que los docentes cuenten con un perfil apropiado para la formación de profesionales críticos y reflexivos, por este motivo se impone el uso de las técnicas andragógicas. Cabe destacar al respecto, que Enrique Santos, miembro del Consejo Académico del CES, manifestó en una entrevista publicada en Diario El Universo el 6 de noviembre del 2013, que la investigación efectuada en las universidades del país obtuvo como hallazgo que el 95% de los estudiantes de nivel superior no quieren ser investigadores, sino que buscan la obtención de su título profesional.

Este comentario de una autoridad del CES, sumado a la realidad actual de la docencia en el contexto universitario, son las causas principales para que no se haya cumplido a cabalidad la finalidad establecida en el Art. 8 literal b) de la LOES, que a su vez impacta en la no consecución en su totalidad, del cuarto objetivo del buen vivir. Entonces, se evidencia que la enseñanza docente no está promoviendo en los estudiantes la autonomía educativa, porque mientras los primeros no han logrado todavía la preparación exigida por los órganos estatales de educación superior, los segundos no están interesados en la investigación, estimándose que existen limitaciones en la comunicación asertiva entre maestros - aprendices.

Este artículo científico se justifica porque la autonomía educativa es uno de los fines de la educación superior y una meta a conseguir para alcanzar el desarrollo del Estado y la sociedad, mientras que la comunicación “es el eje que propició el progreso de los pueblos y la evolución de la humanidad” (Pérez, 2012). Bajo estos preceptos teóricos, adquiere gran importancia la aplicación de técnicas andragógicas de comunicación asertiva para propiciar la formación de hábitos de autonomía educativa en el estudiantado, ambas forman parte del perfil profesional docente, que también es afín a todas las carreras profesionales, es decir, que el aporte de estas herramientas comunicacionales bidireccionales, constituyen la base para el cumplimiento del cuarto objetivo del buen vivir.

La utilidad metodológica de las técnicas de la comunicación asertiva en la instrucción docente, es que tiene un “impacto significativo en la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, despertando su interés por la investigación, su propia autonomía que lo conducirá a la superación y al éxito”. (Pereira, 2012). La aplicación de las técnicas de la comunicación asertiva por parte del docente, pueden ser de gran relevancia para el beneficio de los estudiantes, quienes no solo facilitarán la recepción de los aprendizajes significativos, sino que también promoverán su propia auto-educación, para promover el desarrollo individual y de la comunidad a la que pertenece. Por lo que pretende analizar el impacto que tiene la comunicación asertiva del personal docente en la promoción del aprendizaje autodirigido en los estudiantes.

DESARROLLO

¿Tiene el docente actual el perfil adecuado para incentivar a los estudiantes al aprendizaje autodirigido? Existen 1.678 docentes contratados por esta entidad de educación superior hasta el 2015, que ostentaban el título de Magíster, es decir, que un 81,85% de maestros cumplían con la LOES y la Constitución de la República, versus un 18,15% que incumplían con el requisito exigido por los organismos de control de la educación superior. Mientras que los docentes con PHD suman 30, es decir, 1,46% del total de maestros es decir, que por cada 1.000 docentes sólo 15 tienen Doctorados o PHD, esta información también se puede apreciar en un artículo publicado el 26 de agosto del 2012 en la página web del Universo y de Radio Viva de la ciudad de Quevedo. A pesar de la mejora, porque en el 2011 solo 40% docentes ostentaron el título de Magíster y 7 con PHD hasta el 2012, no todos los Magíster acreditaron experiencia docente, lo que contrata con su perfil que todavía no es el adecuado Considero que todavía no se ha logrado que los docentes apliquen las herramientas adecuadas para incentivar a los estudiantes al aprendizaje autodirigido, debido a que todavía existen conexiones con la enseñanza convencional El docente de la Universidad de Guayaquil no cumple con ese perfil, primero tendría que capacitarse y tener competencia para luego transmitirlas al estudiante

¿Qué percepción tiene acerca del aprendizaje autodirigido en los estudiantes de la unidad académica que dirige? Los docentes que tienen Maestrías y han sido capacitados para la aplicación de las técnicas y estrategias de aprendizaje, puede promover de mejor manera el desarrollo de habilidades para el estudio autónomo o autodirigido en el aprendiz, lo que no ocurre con aquellos que no cuentan con la misma preparación, aclarando que no todos los docentes con Maestrías contratados por la Universidad de Guayaquil ostentan experiencia en la docencia Por mi trabajo como gestor de investigación, tengo la responsabilidad de ingresar todos los proyectos investigativos al sistema Urkund y he observado que la mayoría obtuvo porcentajes del 20% al 50% de repetición de palabras, que son muy altos, cuando lo aceptable es hasta el 8%, evidenciando que el estudiante de la Universidad de Guayaquil, no está realizando adecuadamente las investigaciones y no han sido motivados al aprendizaje autodirigido Está directamente relacionado con los recursos que dispone la unidad académica, sino hay recursos TIC ni bibliotecas adecuadas, no se puede aproximar al estudiante al aprendizaje autodirigido

¿Cómo está cumpliendo el docente con la aplicación de la comunicación asertiva bidireccional en el proceso de enseñanza - aprendizaje? ¿Con qué estrategias y técnicas de aprendizaje? Los docentes que ostentan el título Maestría en el área respectiva y cuentan con experiencia docente, tienen mejores destrezas para impartir el proceso de enseñanza - aprendizaje bajo las herramientas de la comunicación asertiva bidireccional, donde deben interactuar con los estudiantes y realizar actividades prácticas para lograr este objetivo del sistema educativo de nivel superior. No obstante, se debe conocer en primer lugar, de qué manera se cumplió con los requisitos del organismo rector de la educación superior en el país, porque si bien es cierto se contrató docentes con el título de Magíster, no todos ostentaban experiencia en la docencia Deberían recibir capacitación en las técnicas de aprendizaje constructivistas y andragógicas, las cuales se basan en la participación del grupo, por ejemplo, la rejilla, la discusión y el debate, que favorecen el desarrollo de habilidades de los estudiantes, modelando el espíritu reflexivo y crítico, pero actualmente no considero que se esté aplicando estas estrategias con todos los docentes, por lo que manifesté en la pregunta anterior La mayoría de los docentes seguimos el método tradicional de aprendizaje, que es la transmisión de conocimientos, donde el estudiante solo es receptor y no existe una comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes, porque estos últimos no investigan si es cierto lo que le refiere el maestro, y aquello tiene relación con la cultura estudiantil

¿Se ha planificado la capacitación en la unidad académica que dirige, para formar docentes con capacidades y competencias comunicativas asertivas? El propio Vicerrector Académico de la Universidad de Guayaquil, Q. F. César Muñoz Iturralde, expresó durante la entrevista que se le realizó el día 18 de agosto del 2015, que para cumplir con el requisito de contar con 100% de docentes con el título de cuarto nivel o Maestría, se contrató maestros que no necesariamente tenían experiencia en la docencia y que por las limitaciones de tiempo no se les pudo capacitar apropiadamente para que adquieran competencias comunicativas asertivas Se está capacitando a los docentes, pero para aquello se requiere inversión, porque la capacitación debe ser continua, aún falta mucho por hacer al respecto, para que los maestros adquieren las capacidades y competencias comunicativas asertivas y constructivistas que contribuyan al desarrollo de destrezas reflexivas y críticas del estudiante Se está planificando estas capacitaciones, pero falta el experto que imparta esta capacitación para el personal docente de la Universidad de Guayaquil, porque necesariamente se debe capacitar un extranjero

¿Por qué es importante diseñar una estrategia de comunicación asertiva bidireccional en la unidad académica que dirige? Soy un creyente en que el perfil docente puede perfeccionarse permanentemente para su propio beneficio, del estudiante y de la comunidad educativa, esperando que con el diseño de estrategas comunicativas asertivas bidireccionales, a través de la capacitación y la investigación, que aún debe optimizarse mediante las estrategias directivas, pueda mejorar el sistema de educación superior para alcanzar la excelencia académica Porque favorecería al desarrollo del espíritu investigativo en docentes y estudiantes, para fomentar una cultura de investigación y desarrollo que contribuya al mejoramiento permanente del sistema educativo Para fortalecer la calidad de la educación superior formando profesional de excelencia que impulsen el desarrollo del país

¿Cuál sería la estrategia de comunicación adecuada para incentivar a los estudiantes al aprendizaje autodirigido? La estrategia es la capacitación docente y la toma de conciencia para que puedan interactuar con los estudiantes, de manera que a través del cumplimiento eficiente de su rol puedan motivar a los estudiantes a ser autónomos y a investigar, empleando adecuadamente las herramientas que proporcionan las TIC, en especial las revistas científicas del Internet Cuando estuve en Francia, observé que en este país prevalecía el estudiante conservador, pero cuando fui a Estados Unidos, palpé en cambio, que los docentes dan mucho libertad al estudiantes para conducirlo al aprendizaje autodirigido, para mi criterio, el modelo norteamericano fue más eficiente y efectivo, considero que la comunicación bidireccional a través de la discusión, la participación e interacción del estudiante, la aplicación de técnicas como la rejilla, así como actividades que se basen en el modelo andragógico constructivista, son esenciales para incentivar a los estudiantes al aprendizaje autodirigio, promoviendo a la comunicación educativa como un eje transversal del sistema curricular nacional El docente es un ejemplo a seguir, por ello debe demostrar sus competencias y capacidades, caso contrario no podrá dar buen ejemplo a sus estudiantes, además existen otras estrategias como la educación a partir de detectar las inteligencias emocionales de los alumnos, el profesor está capacitado para identificar con qué grupo trabaja, si este grupo es participado debe emplear esta estrategia, caso contrario la estrategia será más motivacional

Fuente: elaborada por la autora.

Los resultados de la investigación expresaron que existieron diversos problemas en la Universidad de Guayaquil para acreditar a la categoría B, en la que se encuentra actualmente, debido a que para cumplir con el requisito de las autoridades universitarias, se contrataron docentes sin experiencia pero con títulos de Maestrías, que no aportaron lo suficiente para estimular a los estudiantes a ser autónomos e independientes, porque por su inexperiencia y limitada preparación no tienen los conocimientos ni la práctica suficiente para comunicarse de manera asertiva con la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes en el salón de clases.

Por esta razón, los docentes actuales de la Universidad de Guayaquil, según los expertos entrevistados, emplean métodos convencionales en la enseñanza de sus respectivas áreas académicas, donde solo transmiten conocimientos a los receptores (aprendices), es decir, que no están aplicando las estrategias y técnicas andragógicas para potencializar el aprendizaje autodirigido estudiantil.

Una de las causas por la que tuvo lugar esta problemática se fundamentó en la limitada capacitación del personal docente en las estrategias y técnicas de aprendizaje asociadas a la comunicación bidireccional, cuya consecuencia se palpó en altos porcentajes de plagio en las investigaciones realizadas por los estudiantes, evidenciándose la limitada aplicación del aprendizaje autodirigido.

Al respecto se destaca que la relación docente - estudiantes se debe llevar a cabo bajo la aplicación de un proceso bidireccional, donde la enseñanza de los maestros fluye hacia la recepción del aprendiz, quien al captar los conocimientos construye sus propias teorías, transformando su pensamiento a uno más elevado que le permite perfeccionarse continuamente. La comunicación asertiva, en teoría, representa la “efectividad que tiene el personal docente durante el proceso de transmisión de conocimientos, que con base en sus técnicas facilita la recepción de los aprendizajes significativos por parte del estudiantado” (Triana, 2014), de allí que esta clasificación comunicacional puede tener un impacto significativo en la consecución de los fines de la LOES.

El criterio expresado en el párrafo anterior, constituye una novedad de gran importancia para determinar la existencia de una “asociación directa entre las técnicas de la comunicación asertiva bidireccional y la construcción del espíritu crítico, reflexivo por parte de los estudiantes para orientarlo al aprendizaje autodirigido, cuyo resquebrajamiento puede ocasionar impactos negativos en la calidad del sistema de la educación superior”. (Díaz, 2014)

La interpretación que ameritan estos criterios, subyace en el fundamento del proceso de enseñanza - aprendizaje, que actualmente se asienta en la teoría constructivista, esto significa que la comunicación asertiva puede impulsar el logro de la autonomía educativa, al promover relaciones excelentes entre el personal docente y los estudiantes, descartando la idea del maestro interlocutor y de la recepción mecánica del conocimiento.

Para tener una idea clara al respecto, se define la autonomía en el aprendizaje como “la capacidad de los aprendices para planificar y dirigir su propio proceso de aprendizaje, bajo las características del análisis, intencionalidad, reflexividad y consciencia”. (Straka, 2013), por lo tanto, es sinónimo del aprendizaje autodirigido, como lo refiere (Vargas, 2015), entre otros autores reconocidos que coinciden en expresar “la relevancia que tiene el aprendizaje autodirigido en el logro de la excelencia académica”; es decir, se pretende un cambio de actitudes y hábitos en los estudiantes a través de esta estrategia, acorde a lo que manifiesta Riva, quien define al aprendizaje “como una actividad que tiene la característica de modificar los comportamientos de los individuos, cuando se ha adquirido y puesto en práctica los conocimientos nuevos, que han aportado a la reflexividad del ser humano”. (Schunk, 2012)

La autonomía educativa está íntimamente vinculada a la reflexividad, que es uno de los impactos significativos en que se enfoca la aplicación del modelo constructivista en el sistema educativa en todos sus niveles, donde la comunicación empática siempre ocupará un lugar relevante, más aún porque la “principal función del docente es enseñar a pensar y a descubrir las destrezas inclusive ocultas de los aprendices” (Narváez Rivero & Prada Mendoza, 2012)

En consecuencia, la construcción del conocimiento no es posible si tan solo el docente realiza una disertación acerca de una unidad en un área determinada del conocimiento, porque según Prieto, “el cerebro humano no capta el 100% de lo que escucha”, por esta razón “interviene la comunicación asertiva bidireccional, para logar la interactuación maestro-estudiantes bajo el uso de recursos didácticos digitales y técnicas de aprendizaje constructivistas, que motiven a estos últimas a fomentar la reflexividad y criticidad”. (Ocampo & López, 2013)

Tomando como base estos criterios científicos, se destaca que la comunicación asertiva entre docentes y estudiantes, puede facilitar la adquisición de los aprendizajes significativos por parte de este último grupo que forma parte de la comunidad educativa y que es el centro de interés del sistema educacional en general. Acerca del particular se destacan las teorías de dos destacados autores, el primero es Goleman, que en su obra refiere “la necesidad que tienen los docentes de estimular a través de la comunicación efectiva, la formación de actitudes positivas en los aprendices, de manera que puedan cultivar como un hábito la inteligencia emocional” (Monje, Camacho, & Rodríguez, 2012); mientras que Covey, infiere que la comunicación empática es uno de los siete hábitos de la gente altamente eficaz, que se basa en “la bidireccionalidad de la misma, es decir, en escuchar, analizar y aportar con el comentario”. (Aguilar, 2012)

La comunicación asertiva es entonces la clave para fomentar buenas relaciones docente - estudiantes e incentivarlos a la formación de hábitos de autonomía educativa, debido a que ambas variables tienen sujeción directa con los criterios de reflexividad, criticidad y creatividad, que a su vez son incluyente en el desarrollo de destrezas y capacidades, establecido como uno de los objetivos del Buen Vivir.

Varias técnicas de aprendizaje están basadas en la comunicación asertiva, como por ejemplo la discusión o debate, la Gynkana, Philips 6.6, la rejilla, todas ellas favorecen el desarrollo del espíritu reflexivo en el estudiantado (Triana & Velásquez Niño, 2014), estas técnicas junto con el uso de recursos didácticos digitales (TIC) confluyen en el sustento de la bi-direccionalidad del aprendizaje, que a su vez forma parte del perfil docente y de los plantes para alcanzar la meta de la excelencia académica (Cañas, 2015).

No cabe duda, que la comunicación asertiva es el fundamento del sistema educativo, el cual a su vez puede promover el desarrollo de la criticidad de los aprendices, quienes al experimentar un diálogo excelso con sus maestros, pueden fortalecer su personalidad y fomentar hábitos de proactividad que confluyan hacia la autonomía educativa.

A pesar de que existe el problema de la limitada comunicación asertiva por parte de los docentes, los programas de capacitación y la legislación normativa de educación superior, están tratando de fortalecer las habilidades del profesorado para adquirir destrezas comunicativas que puedan estimular de manera apropiada la autonomía educativa en los estudiantes, lo que a su vez puede tener una repercusión positiva en la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se identificó que los docentes del establecimiento de educación superior donde se delimitó el estudio, no están aplicando técnicas de aprendizaje que promuevan la comunicación asertiva bidireccional, basándose en los mecanismos convencionales donde el maestro transmite conocimientos a un receptor, lo que no contribuye al desarrollo de habilidades para el aprendizaje autodirigido en la comunidad de estudiantes universitarios.

La evolución de la comunicación asertiva en el ejercicio de la docencia, ha estado asociada al desarrollo de las TIC’s, a los cambios de la legislación de la educación superior, a la transformación de la concepción científica de la enseñanza - aprendizaje, que promueven el uso de las técnicas andragógicas por parte de los docentes para potencializar la comunicación asertiva con el estudiantado, entre las que se citaron: la gynkana, el debate, el consenso, Philips 6:6, la rejilla, las cuales promueven un diálogo bidireccional maestro - aprendiz.

La comunicación asertiva es de gran importancia al utilizarla como una herramienta en el proceso de enseñanza - aprendizaje, porque en teoría puede incentivar a los estudiantes a formar hábitos de autonomía en el aprendizaje.

En consecuencia, las técnicas andragógicas que fomentan la comunicación asertiva bidireccional en la instrucción del personal docente, tienen un gran impacto en la promoción del aprendizaje autodirigido en los estudiantes, pasando la comunicación asertiva a transformarse en uno de los ejes transversales para la aplicación del modelo constructivista, que tiene como fin la promoción y fomento de los hábitos de la autonomía educativa, que deben contribuir al desarrollo del país, acorde a lo establecido en los preceptos constitucionales, en los fines de la LOES y en los objetivos del buen vivir.

32A.F. Triana. y A.M. VelásquezArtículos de investigaciónla jornada escolar, cuando Pedro le solicita que cierre la puerta porque hay mucho ruido. Se aprecia cómo ella le pregunta qué necesita, lo escucha atentamente y, acto seguido, se acerca a cerrar la puerta. Comunicaciones no asertivas de la profesoraCon respecto a las conductas no asertivas, se presentan a continuación algunos ejemplos, tanto de las impositivas como de las pasivas.Un ejemplo de las conductas impositivas I1 –“Establece un contacto visual retador y dominante”–, I2 –“Utiliza un lenguaje en segunda persona culpabilizante”– e I3 –“Tono de voz y postura corporal que manifiestan imposición”– se encuentra en la clase siete, cuando Alicia le ha pegado a Adriana, y la docente le dice “¡Otra vez!, ¡primero con Roberto y ahora con Adriana!”. Un ejemplo de conductas impositivas I4 –“Hace preguntas puntillosas sin interesarse realmente en la realidad del otro, con la pretensión de confirmar un juicio”– e I5 –“Realiza retroalimentación exclusivamente negativa, centrada en el juicio, en el ser y no en el hacer”– se encuentra en la clase 11, a la segunda hora de la jornada escolar, en el momento en que descubre que no están completos los letreros del calendario. Les dice: “Estoy muy triste porque ustedes han estado jugando con esto, que saben que no es un juego. Todas las mañanas lo hacemos, jugamos y pasamos rico, pero ya no lo vamos a poder disfrutar, no estamos disfrutando cuando ustedes se llevan las cosas. Eso es ser deshonesto. El que lo tenga en el locker o en su casa me lo trae. ¿Quién lo cogió? ¿Me va a tocar ver las camaritas? ¿A ver, quién fue? ¿O va a haber un niño honesto que me va a decir quién los tiene? ¿Entonces, voy a ver la cámara, a ver quién lo cogió? Me da mucha tristeza porque yo quería disfrutar el calendario; miren, ya no vamos a poder hacer esta parte. Es una de las canciones más chéveres. No lo vamos a poder hacer. Estoy very very sad!”.En cuanto a las conductas pasivas, la conducta P1 –“No establece contacto visual con su(s) estudiante(s)”– es poco frecuente. Se aprecia en la clase 12, cuando se acerca a Roberto a ayudarlo a hacer la tarea; simplemente le ayuda pero no lo mira. La conducta P2 –“Comunica verbalmente ideas en términos impersonales o no se dirige a nadie en particular”– es una conducta muy poco frecuente, y se puede ver cuando en la clase 15, en la cuarta hora de jornada escolar, frente al grupo, dice: “Si no se van a sentar acá, se sientan en sus asientos en silencio”. Las conductas P3 –“El tono de voz y postura corporal manifiestan indiferencia”– y P5 –“Ignora la respuesta del estudiante”– están muy relacionadas. Al inicio de la clase 12, el día anterior a la incapacidad de la docente, vemos un ejemplo de ello, cuando están los estudiantes en sus pupitres y otros de pie, y ella no parece atender a casi ninguno. Dado que la conducta P5 –“Ignora la respuesta del estudiante”–, como se verá más adelante, es la más frecuente de las conductas no asertivas, damos otro ejemplo de la clase cinco en la

33Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 5, No. 1, 23-41Artículos de investigaciónsegunda hora de la jornada escolar, en la que un niño que se encuentra en la parte de atrás del grupo está boca abajo contra el tapete y la docente atiende exclusivamente a la niña que está en el tablero.Relación entre comunicaciones asertivas y no asertivas de la profesoraAl realizar la integración de los balances de las codificaciones de todas las observaciones, se puede apreciar en las gráficas 1, 2 y 3 la frecuencia de cada uno de los tipos de conductas comunicativas a lo largo de las observaciones. La frecuencia presentada para cada conducta es el número de veces que se apreció dicha conducta en el tiempo observado para cada clase. Gráfica 1. Frecuencia observada de conductas asertivas de la profesora en cada una de las sesionesA1 Contacto visualA2 Comunicación 1ra personaA3 Tono voz postura corporalA4 Interés por otro(s)A5 Retroalimentación6050403020100 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 FrecuenciaClases observadasGráfica 2. Frecuencia observada de conductas asertivas de la profesora en cada una de las sesionesI1 Contacto visual retadorI2 Comunicación culpabilizanteI3 Tono voz postura corporal impositivosI4 Preguntas puntillosasI5 Retroalimentación juicio6050403020100 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 FrecuenciaClases observadas

34A.F. Triana. y A.M. VelásquezArtículos de investigaciónEn general, se puede afirmar que la docente maneja una tendencia natural a las comunicaciones asertivas con los estudiantes. Las únicas conductas que son de alta frecuencia dentro de las no asertivas son las conductas P5 –“Ignora la respuesta de los/las estudiantes”– (ver la gráfica 3) e I5 –“Retroalimentación cargada de juicios”– (ver la gráfica 2).En la gráfica 4 se relacionan a lo largo de las clases las conductas asertivas con las no asertivas: impositivas y pasivas, ilustrando de mejor forma que la docente maneja un continuo de mayores conductas asertivas, más que de no asertivas, a lo largo del tiempo. Sólo en las clases 7 de la primera hora de la jornada escolar, 11 y 12 en la segunda y quinta horas de la jornada escolar, respectivamente, se observa una relación inversa de las comunicaciones de la profesora.Gráfica 3. Frecuencia observada de conductas pasivas de la profesora en cada una de las sesionesGráfica 4. Frecuencia observada de conductas asertivas y no asertivas de la profesra en cada una de las sesionesP1 Contacto visual retadorP2 No se dirige a nadieP3 Tono voz postura corporal indiferenciaP4 Preguntas cerradasP5 Ignora respuesta6050403020100400350300250200150100500 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 FrecuenciaFrecuenciaClases observadasClases observadasTotal AsertivasTotal ImpositivasTotal PasivasTotal No Asertivas

35Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 5, No. 1, 23-41Artículos de investigaciónPor lo general, la docente observaba a los estudiantes cuando se dirigía a ellos (A1), y tenía un tono de voz y postura corporal que manifestaba tranquilidad (A3) (frecuencias altas en la gráfica 1). Un ejemplo claro de ello es cuando, en la primera clase observada, ella está leyendo un cuento y, luego de algunas interrupciones de los niños, les dice mirándolos: “Voy a continuar leyendo el cuento”, en un tono tranquilo y calmado. Como se ilustró arriba, las conductas A1 –“Establece contacto visual con el estudiante”– y A3 –“El tono de voz y la postura corporal manifiestan tranquilidad”– son las conductas asertivas más frecuentes a lo largo de todas las observaciones. Mientras que la conducta asertiva menos frecuente fue A4 –“Realiza preguntas abiertas que permiten conocer la realidad de su(s) estudiante(s)”–. Por lo general, las preguntas eran más cerradas y referentes a aclaraciones sobre alguna instrucción dada, que a la verdadera realidad del estudiante. Un ejemplo típico de este tipo de pregunta cerradas es cuando, en la clase cinco, pregunta mirando a Robert: “Where is your sweater?”.Por otra parte, la conducta pasiva más frecuente fue P5 –“Ignora la respuesta del estudiante”–, como se puede apreciar en la gráfica 3; y la conducta impositiva más frecuente, como se aprecia en la gráfica 2, fue I3 –“El tono de voz y la postura corporal manifiestan imposición”–, seguida de I1 –“Establece contacto visual retador y dominante”– e I2 –“Utiliza un lenguaje en segunda persona culpabilizante”–. Lo que se observó es que la docente sí utilizaba en estos casos la primera persona, pero era una comunicación más bien culpabilizante. En la clase siete se puede apreciar una ilustración de las mismas, cuando Alicia le ha pegado a Adriana. y la docente le dice: “¡Otra vez!, ¡primero con Robert y ahora con Adriana!”. Se inclina para tomar de la mano a Alicia, y le dice: “Vas a pedirle perdón... ¡Y me miras cuando estoy hablando! ... Mírame, que te voy a decir algo. Te di una oportunidad porque sé que tú puedes cumplir con las oportunidades; lo haces una vez más y se te acaban las oportunidades, y te pongo a hacer el calendario desde allá [señala un extremo del salón]. Déjame eso ahí, ¿oíste? Alicia, ¿cuántas oportunidades te quedan?”. La niña contesta: “Una”. La docente le dice moviendo la cabeza: “Ya no te quedan oportunidades porque luego de lo de Robert, te dije que podías sentarte donde quisieras y lo volviste a hacer. Una vez más y lo vuelves a hacer y te sientas en tu puesto [refuerza sus palabras firmes con el dedo índice], ¿okay?”. La mira fijamente. Se inclina un poco más y le dice: “¿Listo, Alicia?”. Hay un silencio.Es interesante revisar el caso de la clase 12. Frente a las comunicaciones realizadas por la docente en esta clase, se encontraron algunas impositivas y otras pasivas, como se pudo apreciar en las gráficas 2, 3 y 4. Cabe anotar que ésta fue la última clase observada antes de que la docente entrara en una incapacidad médica que duró cerca de tres semanas. Es decir, que muy posiblemente las condiciones físicas de la docente ese día no eran las mejores, y ello puede explicar su desconexión con sus estudiantes en ese momento. Por último, el hallazgo más significativo con relación a las comunicaciones no asertivas de la docente en las observaciones realizadas fue el encontrar que la mayoría de ellas estaban relacionadas con comunicaciones pasivas, más que con comunicaciones impositivas. En realidad, la desatención de la docente respecto a algunos estudiantes se observa recurrentemente: al brindar atención a un estudiante, ignora las conductas

36A.F. Triana. y A.M. VelásquezArtículos de investigaciónde los otros. Se encontró que hay algunos estudiantes que son atendidos prioritaria y sistemáticamente, y que, por el contrario, existen otros que son ignorados regularmente. Por ejemplo en la clase 16, a la cuarta hora de la jornada escolar, Alicia es ignorada de modo sistemático, aunque esté en silencio levantando la mano, como lo exige la docente por las reglas del salón que han establecido como grupo. Llega al punto en que decide hacerse notar botando al piso una bolsa que tenía en sus manos. Este tipo de conductas, consecuentes con la desatención de la docente, se repiten regularmente a lo largo de las observaciones en diferentes estudiantes.Clima emocional del aulaCon relación al clima del aula, en general, éste fluctuó muy poco. Se podría decir que no hubo una evolución tan marcada a lo largo del tiempo, como se hubiera podido esperar. Al inicio del año escolar, se esperaría que el clima del aula fuera más neutro, dado que éste se centraba en la calidad de las relaciones entre los estudiantes que no se conocían, y se esperaría que dichas relaciones se irían fortaleciendo a medida que pasaba el tiempo. Sin embargo, desde el inicio se percibió un ambiente positivo que se modificó levemente y que tuvo variaciones en relación con las comunicaciones de la docente a los estudiantes, aspecto que se relacionará más adelante en detalle. En general, en la gráfica 5 se puede apreciar el flujo en promedio del clima positivo del aula y cómo incluso hubo una baja puntuación en la mitad del proceso de observación, es decir, en las clases 11 y 12, día anterior a la incapacidad de la docente.Gráfica 5. Calidad de las relaciones entre estudiantes observada en cada una de las sesiones7654321 1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23Clases observadasClima del aulaEn general, la valoración del clima se centró entre lo medio y lo alto, según la escala de CLASS. A lo largo de las observaciones, los estudiantes interactuaban con momentos de proximidad física y aislamiento entre sí; unas veces en grupos pequeños, y otras, en el grupo total; se utilizaban ocasionalmente las palabras “por favor” y “gracias”. Se acercaban entre sí, se apoyaban. A veces se separaban en grupos o jugaban independientemente, como se aprecia en la clase cinco a la segunda hora, en la que la docente decide sacarlos fuera del salón para que jueguen libremente un rato.

37Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 5, No. 1, 23-41Artículos de investigaciónCon relación al clima positivo alto, existen muchos indicios de que los estudiantes cuentan con relaciones de soporte entre ellos. Un ejemplo de ello está en la clase 20, en la primera hora, cuando los niños están realizando una actividad en sus respectivos puestos. Aunque cada uno está en su lugar de manera individual, se percibe un ambiente de grupo positivo, todos prestándose atención entre sí. El clima positivo bajo se observó muy esporádicamente. En el caso de la clase 12, en la quinta hora de la jornada escolar, donde se ve la caída en la valoración del clima del aula positivo, lo que se percibió es que la docente estaba tensa y desconectada de los estudiantes. Se encontraban realizando una actividad en sus puestos. El salón estaba dispuesto de tal forma que los pupitres formaban dos medias lunas orientadas al tablero. Los niños estaban muy dispersos, e incluso algunos se veían aburridos. Se sentía tensión en el salón. Relación entre la comunicación de la docente y el clima emocional del aulaCon el fin de revisar la relación entre las comunicaciones de la docente y el clima emocional del aula, se complementaron los resultados anteriores con un análisis cuantitativo descriptivo. Dado que las escalas de las dos variables eran distintas, se procedió a convertir las frecuencias observadas de las conductas de la docente y los puntajes de clima del aula en puntajes z (estándar) utilizando para ello la clase como unidad de análisis.En la gráfica 6 se puede apreciar la relación entre el clima del aula positivo y las comunicaciones asertivas de la docente; en la gráfica 7 se aprecia la relación entre el clima del aula positivo y las conductas impositivas, y en la gráfica 8 se ilustran las relaciones entre el clima del aula positivo y las conductas pasivas.Gráfica 6. Relación entre las comunicaciones asertivas de la docente y el clima del aulaZCLIMAZASERT543210-1-2-3-4-5 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24

38A.F. Triana. y A.M. VelásquezArtículos de investigaciónLo interesante y relevante de todo esto es cómo se evidencia que ante las comunicaciones no asertivas (impositivas o pasivas) de la docente hay una alteración casi inmediata de las relaciones entre los estudiantes, que disminuye la puntuación del clima del aula positivo. Para examinar esta relación con más precisión, se calcularon correlaciones, a manera descriptiva y sin ninguna pretensión de inferencia estadística. Se encontró que la correlación de Pearson entre clima del aula positivo y conductas asertivas de la docente fue positiva, con una magnitud de r = 0,183; es decir que a mayor número de conductas asertivas, mayor puntaje en el clima del aula positivo. En contraste, las correlaciones entre el clima del aula positivo y las conductas impositivas y pasivas, respectivamente, fueron negativas, Gráfica 7. Relación entre las comunicaciones impositivas de la docente y el clima del aulaGráfica 8. Relación entre las comunicaciones pasivas de la docente y el clima del aulaZCLIMAZIMPOS4,003,002,001,000,00-1,00-2,00-3,00-4,00-5,00 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 ZCLIMAZPAS5,004,003,002,001,000,00-1,00-2,00-3,00-4,00-5,00 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23

39Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 5, No. 1, 23-41Artículos de investigaciónde r = -0,194 y r = -0,243, respectivamente. Esto pone en evidencia que ante conductas no asertivas, se presencia un clima del aula positivo más bajo. Si bien estas correlaciones no son muy fuertes, se encuentran en la dirección esperada y dan soporte a las interpretaciones cualitativas realizadas.ConclusionesLa presente investigación ha permitido describir las conductas asertivas y no asertivas de la docente, y su relación con el clima del aula positivo en un curso de prekínder del colegio Gimnasio Fontana. En general, se identificó una mayor frecuencia de comunicaciones asertivas por parte de la docente, en comparación con las no asertivas. En cuanto a las conductas no asertivas, se encontró que la conducta pasiva más recurrente de parte de la docente fue aquella en la que se ignora la respuesta del estudiante, y la impositiva más frecuente fue aquella en que la docente tiende a imponer su autoridad con su tono de voz y postura corporal. Por otro lado, se pudo evidenciar una relación positiva entre las conductas asertivas y el clima del aula positivo, mientras que existen relaciones negativas entre conductas impositivas y conductas pasivas, y clima del aula positivo.Se observó que las conductas no asertivas se relacionan con climas del aula menos favorables. Vale la pena recordar que Casassus (2008) ha resaltado el impacto del comportamiento del docente en el desarrollo de la emocionalidad de los niños y niñas en el ámbito escolar, y que Pianta et al. (2008) han destacado la importancia de un clima positivo en el aula, con relaciones cercanas y sensibles por parte de los maestros, para proporcionar la seguridad emocional necesaria para comprometerse con el aprendizaje y servir de base para el desarrollo de las competencias sociales. En línea con los resultados de este estudio y con los planteamientos de estos autores, se ve la necesidad de desarrollar estrategias que permitan a los docentes ser más conscientes del tipo de comunicación que llevan a cabo en el día a día en sus interacciones con sus estudiantes, para que de esta forma promuevan los desarrollos de ambientes del aula positivos para el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los niños, que a futuro pueden aportar de manera significativa en una transformación positiva de las relaciones interpersonales con los otros y, por ende, la construcción de paz. Es muy probable que niños y niñas atendidos adecuadamente desde edades tempranas desarrollen una base emocional sólida, que les permita gestionar en el mundo proyectos de vida que se integren con los otros, sin necesidad de agresiones para coexistir. Sería un camino de paz, como lo pretende hacer el Gimnasio Fontana desde su filosofía institucional.Con relación a las limitaciones del presente estudio, es importante notar que los hallazgos están circunscritos al contexto de este grupo de prekínder y su docente, descartando cualquier generalización. Sin embargo, al revisar la literatura, cobra importancia el estudio de la relación entre la comunicación asertiva del docente y el clima emocional del aula, lo cual hace un llamado a replicar el estudio con otros docentes, para confirmar los resultados encontrados en otros contextos.

40A.F. Triana. y A.M. VelásquezArtículos de investigaciónOtras limitaciones están relacionadas con la afectación del sistema natural observado con la presencia de la investigadora-observadora y de la cámara de video. Es probable que las conductas, tanto de los niños como de la docente, hayan podido alterarse con la presencia de la investigadora y la videograbadora. Adicionalmente, aunque se clarificó el rol de la observadora como investigadora, ésta asumía otro rol dentro de la institución, ocupando una posición de poder dentro de la estructura jerárquica, ya que compartía un parentesco con la dueña y rectora de la institución. Es importante reconocer que todo esto pudo afectar de alguna manera las conductas tanto de la docente como de los niños.En conclusión, se ratifica la relación estrecha entre el clima del aula positivo (relaciones entre los estudiantes) y el estilo comunicativo de la docente. Como propuesta de mejoramiento y de trabajo para lograr una mayor conciencia del tipo de comunicaciones que realizan los docentes en el aula de clase, se sugiere que los instrumentos de evaluación utilizados en esta investigación se puedan utilizar como herramienta de trabajo para detectar las conductas asertivas y no asertivas más utilizadas por un docente en un momento dado. Concretamente, se propone que estos instrumentos se puedan integrar a un proceso regular de observación y valoración de los docentes en las instituciones educativas escolares, de tal forma que cada docente pueda utilizar la guía de observación y tomar conciencia del tipo de comunicaciones manejadas con un grupo en particular. Esto puede ayudar a planear caminos de mejoramiento para evitar las conductas no asertivas, ya que conocemos su relación con el ambiente emocional del aula y, consecuentemente, con el proceso formativo y educativo de los educandos.

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

VICERRECTORIA ACADEMICA

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POGRADO

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGÍA

Proyecto Carreras Conjuntas. UNED-UCR CONARE

Trabajo Final de Graduación para optar al grado de

Magister en Psicopedagogía

Tema:

“Relación entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los

niños y niñas de preescolar respecto a la resolución de conflictos en el

ambiente áulico, desde la óptica de la familia y los docentes del circuito

escolar 02 de la Dirección Regional de Occidente”.

María Teresita Ulate Olivar

Campus Carlos Monge Alfaro Sede Occidente Universidad de Costa Rica

Febrero

 2011

A lo largo de la historia se ha podido percibir a los centros de educación preescolar como lugares donde los niños y niñas se pueden sentir a gusto, satisfechos, tranquilos. Sin embargo, en los últimos años, se ha venido observando un incremento de niños y niñas que dentro del salón de clases se comportan de manera poco usuales y esto acarrea una serie de dificultades en las relaciones entre los diferentes actores que intervienen en el proceso: docente, estudiantes, padres de familia. Este tipo de comportamientos se caracterizan por un sinnúmero de manifestaciones conductuales y emocionales, que se pueden catalogar como conductas que generan dificultades y disturbios. En muchos casos los estudiantes que presentan este tipo de conductas son considerados como “difíciles”, que no pueden resolver las situaciones que se les presentan de manera asertiva. Es fundamental que los docentes de preescolar logren clarificar adecuadamente cuáles son las características que circunscriben los comportamientos inadecuados en el salón de clase. Dado que dicho proceder puede ser producto de trastornos específicamente de orden conductual o de orden propiamente emocional, aunque en algunos casos se perciba que ambas se manifiestan de la misma manera. Como docente de preescolar, he observado algunas situaciones que responden a estas condiciones, y varias compañeras, en diversos momentos, me han comentado la impotencia que experimentan con el comportamiento de algunos de sus estudiantes. Estos comentarios se caracterizan por no saber qué 12 hacer con los comportamientos de dichos infantes en el salón de clases, dado que a veces ellas no entienden por qué suceden los mismos, que desean que alguien les diga qué hacer. Algunas docentes comentan que han buscado ayuda en la Dirección Regional, específicamente en el departamento de Enseñanza Especial, y que el apoyo para el área de preescolar es escaso. Sin embargo, es necesario plasmar toda una estrategia específica para el abordaje de estas situaciones en el nivel de preescolar; para que la orientación, apoyo y seguimiento sea concreto y efectivo y responda a cada una de las necesidades particulares. Lo anterior, remite a considerar que las conductas perturbadoras tienen un impacto en el salón de clases y por ende en todos los actores que intervienen en el proceso educativo, así como también en la forma como se resuelven las situaciones que se suscitan en el ámbito educativo. Además, de que existe una gran preocupación por poder contar con estrategias que permitan hacer efectivo el abordaje pedagógico con niños y niñas que presentan problemas de conducta y emocionales. Por esta razón, surge el interés por describir y caracterizar el panorama que se vive en torno a estos niños y niñas considerados como “difíciles” y poder plasmar acciones o estrategias que respondan a las características de dichos estudiantes, de mejorar y fortalecer las destrezas sociales. Para definir las estrategias que faciliten el trabajo pedagógico con estos niños, se debe tener presente, que aunque el proceso educativo es colectivo, es 13 preciso considerar la individualidad del sujeto y con ello satisfacer o contribuir con el fortalecimiento de algunas de sus necesidades. Además, para ello se debe considerar las características del desarrollo de los estudiantes de preescolar, porque su medio básico de aprendizaje es el juego, por lo que toda estrategia y actividad debe responder a este principio esencial. De acuerdo con lo expuesto, el propósito fundamental de la investigación, es determinar la relación existente entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los niños y niñas de preescolar y la resolución de conflictos; y con ello inferir cuál es la realidad que se desarrolla en las aulas de preescolar del circuito escolar 02 de la Región de Occidente, en relación a dicha temática. El circuito escolar 02 está conformado por los distritos de San Juan, Los Ángeles, Concepción, Piedades Norte. Se caracteriza por ser una zona netamente rural, dedicada principalmente a la agricultura, con arraigados principios religiosos. La comunidad escolar está conformada por 26 instituciones educativas, 24 de primaria y dos de secundaria. En 19 de ellas se brinda el servicio de preescolar en modalidad regular o heterogéneo. 1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA Los problemas de conducta y emocionales, así como la resolución de conflictos han sido temáticas abordadas o consideradas por profesionales de diferentes campos: educativo, psicológico, trabajo social. La preocupación por estas temáticas han posibilitado el estudio de las mismas desde diferentes perspectivas, lo que contribuye al enriquecimiento teórico y práctico de dichos 14 tópicos. A continuación, se presentan algunos de los trabajos que han contemplado algunas de dichas temáticas, a nivel internacional, nacional y local. 1. Del Barrio, Victoria y Miguel Ángel Carrasco (2009) se refirieron en España a la importancia de la detección y prevención de problemas emocionales en el ámbito escolar. Resaltan que la ansiedad y la depresión tienen una incidencia muy alta en las aulas. La ansiedad oscila entre un 5% y 14% en y la depresión mayor entre un 2 % al 4%, mientras que la distimia alcanza hasta un 10%. Dado que la escuela ha cambiado significativamente, se hace necesario en la actualidad una educación que fomente la salud mental, para contrarrestar la ansiedad y la depresión, que pueden manifestar los alumnos en el aula, tomando en cuenta las características individuales de cada uno de los estudiantes. 2. De la Barra, Flora, Virginia Toledo y Jorge Rodríguez. (2002). En Chile realizaron un estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares en Santiago. Prevalencia y seguimiento de problemas conductuales y cognitivos. Este estudio llegó a las siguientes conclusiones: Los docentes reportan más problemas de conducta y cognitivos que los padres, debido a que en la escuela los niños y niñas deben de atender más exigencias que en el hogar. Se encontraron diferencias de género en los problemas conductuales, se encontraron puntajes más altos en los hombres en problemas de hiperactividad, desobediencia, agresión y concentración. 15 3. Kohn, Roberth y otros. (2001). Realizaron un análisis sobre los factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: estudio comunitario en el Uruguay. El objetivo del estudio era explorar algunos de los factores de riesgo demográficos que se asocian con la presencia de problemas conductuales o emocionales en los niños, y examinar la posibilidad de una relación entre el estrés psicológico en los padres y trastornos psicológicos en los hijos. Y el mismo determinó que la enfermedad mental del padre o de la madre puede constituir un factor de riesgo genético y ambiental para el hijo, cuya relación con los demás puede afectar a su autoestima, a sus vínculos afectivos y a sus facultades cognoscitivas, factores que a la larga podrían vincularse con un cuadro sintomático. 4. Lozano González Luis y Eduardo García Cueto. (2000). Presentaron un trabajo en España sobre El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y conductuales. El estudio se realizó a nivel de secundaria y se obtuvieron los siguientes resultados: la población general de alumnos y alumnas difieren significativamente en el tipo de trastorno que parecen mostrar en la vida cotidiana. Las mujeres presentan una patología más interna, con más conductas depresivas, problemas de relación y quejas somáticas. Los alumnos presentan dos síndromes externos: búsqueda de atención y problemas delictivos. 16 5. Montiel Nava y Peña (2001), realizaron un estudio para determinar las relaciones existentes entre las valoraciones que dan los padres a cerca de las conductas de sus hijos y las que proporcionan los profesores respecto de esos mismos niños. Este estudio concluye que antes de los once años la relación de percibir un problema es baja entre padres y docentes. Pero conforme los niños tienen mayor edad las percepciones de ambos concuerdan más. 6. Angulo Rojas Rosa Ivette (2008). Estilos de crianza parental y problemas de conducta en niños y niñas de cuatro comunidades de Horquetas de Sarapiquí. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología. UCR. Este trabajo es de tipo correlacional y se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo influye el tipo de relación establecida entre padres, madres y sus hijos e hijas en la manifestación de conductas disruptivas de los últimos? El estudio concluye que las familias rurales de Horquetas de Sarapiquí, manifiestan una tendencia a utilizar el estilo de crianza autoritativo lo que se asocia con niños y niñas de baja externalización de problemas de conducta. 7. Barrantes Vega, Maricela y Yancy Fuentes Salas (2008). Influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y niñas preescolares. Tesis para optar el grado de Maestría en Psicopedagogía. UNED. UCR. 17 Este trabajo se plantea la interrogante: “¿Cómo influyen las emociones en el comportamiento de los niños y niñas preescolares pertenecientes al centro educativo Jardín de niños San Luis y el centro educativo Otto Kooper? El estudio es de tipo descriptivo y llega a la conclusión de que las docentes de dichos centros educativos no le dan importancia a la influencia de las emociones en el comportamiento, sino que más bien centran su atención en el área cognitiva. 8. Magallón Delgado, Mitzi (2007). Escala para la evaluación de los problemas emocionales y de conducta en niños y niñas de edad escolar. Tesis para optar el grado de Maestría en Psicología. Universidad de Costa Rica. San José. La investigación plantea la siguiente interrogante: ¿Es posible a partir de una integración teórica, diseñar un instrumento para que los y las docentes del sistema regular puedan evaluar con mayor objetividad, precisión y confiabilidad las conductas disruptivas de sus estudiantes, asociados con problemas emocionales y de conducta? Para ello se plantea una investigación metodológica y se llega a las siguientes conclusiones: es importante que el MEP capacite a los y las docentes en la identificación de los problemas emocionales y de conducta. El instrumento planteado es un recurso valioso para la evaluación de problemas emocionales y de conducta, siempre que la persona que conteste conozca bien al niño. 18 9. Por otra parte la Asesoría de Educación Preescolar, a través de la Asesora, la Dra Denia Zamora Zumbado, tiene una gran preocupación por la necesidad de atención y apoyo a las docentes de preescolar, que están viviendo situaciones difíciles con sus estudiantes. Durante el primer trimestre del 2009 llevó a cabo un taller de capacitación titulado “Experiencias lúdicas en aulas integradoras de Educación Preescolar”, como apoyo a las docentes que reportaron a la asesoría, que tenían en sus aulas niños y niñas con necesidades educativas especiales. Como se aprecia los problemas emocionales y de conducta, han constituido una preocupación para el ser humano, no solo en el campo educativo. Por esta razón se han buscado estrategias y alternativas para dar respuesta a las interrogantes que se plantean. La presente investigación propone una nueva interrogante por despejar y su relevancia radica en el hecho de conectar los problemas emocionales y de conducta con la resolución de conflictos. 1.2. JUSTIFICACIÓN En el proceso de aprendizaje es de vital importancia un ambiente positivo y cálido para aprender. Si en el aula se presentan situaciones conflictivas debido a características perturbadoras en los estudiantes esto provocará tensión, inseguridad y desaliento. Es importante que las docentes de preescolar, junto al hecho de cumplir una planificación y programa, respondan positivamente a las necesidades 19 conductuales y emocionales de sus estudiantes. Al respecto Santrock (1996) apunta: Un docente de aula exitosa, además de tener reglas y procedimientos efectivos, muestra una actitud de cuidado hacia los estudiantes. Este cuidado propicia en buena parte un ambiente de aula en el que los estudiantes se sentían seguros y en el que recibían un trato justo. Los maestros eran sensibles a sus necesidades y ansiedades, tenían buenas habilidades de comunicación y también expresaban sus sentimientos a los estudiantes. Así la atmósfera en el salón de clases es relajada y agradable (439). De acuerdo con lo anterior es importante considerar que el comportamiento perturbador, desencadenado por problemas de conducta y emocionales, desestabiliza la homeostasis del aula y es importante que las docentes no ignoren este tipo de comportamiento, sino más bien que intervengan oportunamente en beneficio de todos sus alumnos, ya que el comportamiento perturbador de unos, puede lesionar e indisponer a los otros, y además afecta la salud emocional de la docente. Los niños y niñas se comportan de manera inapropiada, no porque ellos quieran, sino por diferentes causas, las cuales son un desahogo ante situaciones estresantes o fisiológicas. Las docentes de preescolar ante estos comportamientos pueden caer en el hecho de ignorar la situación, reforzar la 20 situación o brindar recursos para ayudar al estudiante. Al respecto se refiere Carme Rosanas (2003): Los niños son mucho más vulnerables que nosotros y dependen de nuestras decisiones en todo y para todo. Cuando los niños están ansiosos lo manifiestan de maneras muy diversas y sólo nosotros, los adultos, podemos darles una salida (15). Como se puede observar los docentes no puede obviar los problemas de conducta y emocionales, sino más bien, debe tener una actitud positiva, para poder buscar los recursos idóneos para atender la situación. Así mismo buscar el apoyo necesario para hacer, si es preciso, un abordaje oportuno. Ligado a esto, es preciso considerar que en el contexto educativo los niños, niñas y docentes deben diariamente buscar las formas precisas de enfrentarse a las situaciones de una manera adecuada. En todo momento se busca desarrollar y mantener una atmósfera de paz, cooperación, respeto; que permita evitar las manifestaciones de violencia, por ello es necesario que todos los actores involucrados en el proceso educativo (estudiantes, docentes, padres y madres) cuenten con una adecuada estrategia de resolución de conflictos. Al respecto Celina Gracía, citada por Prutzman (1995), afirma: Cuando aprendemos a manejar el conflicto de manera creativa, estamos reafirmando la humanidad del niño y la nuestra, estamos asumiendo la responsabilidad de mostrarle 21 rutas diferentes en su vida y por ende, a la sociedad en general (p. VIII) Los estudiantes considerados “difíciles”, porque manifiestan problemas de conducta o emocionales, no se pueden segregar del contexto educativo, más bien, se requiere determinar de qué manera ellos enfrentan las situaciones cotidianas que se les presentan y realmente cómo resuelven sus conflictos, por lo que urge la definición de estrategias y actividades para poder minimizar el impacto negativo de su proceder en el aula y procurar el bienestar tanto del estudiante como de sus compañeros. Por medio del estudio, se pretende indagar de qué manera se relacionan dichas conductas perturbadoras con la capacidad del estudiante para resolver las situaciones que se presentan diariamente en el ámbito educativo. Esto permitirá que los diferentes actores del proceso educativo: docente, estudiante y padres sean parte de la toma de decisiones efectivas, en procura de crear un ambiente de paz y estabilidad que fortalezca el desarrollo integral de los niños y niñas. Es por ello, que la propuesta realizada tiene una gran relevancia para diferentes instancias. 1. A nivel personal: Permite dar respuesta a una inquietud que surge de la práctica educativa, situación que pone en perspectiva la clarificación de los problemas emocionales y de conducta. A la vez enriquecerá el bagaje de conocimientos previos. Todo ello con el propósito de poder enfrentar asertivamente dichos problemas en función de la resolución de conflictos. 22 2. Para la educación: Orienta a una mayor comprensión de los problemas de conducta y emocionales y la adecuada resolución de conflictos, lo cual permitirá contar con más herramientas para la intervención efectiva, ante dichas situaciones en el salón de clases. 3. Para el educando: Brinda recursos teóricos para una mayor comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes por parte de sus maestros. Y con ello se pueden definir concretamente, estrategias de intervención y abordaje de las carencias físicas, sociales, emocionales, cognitivas de cada uno de los educandos. 4. A los padres, madres o encargados: La información puede brindar nuevas orientaciones para ayudar a sus hijos e hijas a mejorar la expresión de sus problemas de conducta y emocionales. Definiendo concretamente qué es lo que les sucede en un momento particular y de inmediato los encargados puedan buscar la ayuda necesaria para atender las necesidades de sus infantes. 1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA La presente investigación trata de dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los niños y niñas de preescolar y su forma de resolver los conflictos en 23 el ambiente áulico, desde la óptica de la familia y las docentes del circuito escolar 02 de la dirección Regional de Occidente? 1.4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS Ante la temática propuesta se pueden inferir las siguientes hipótesis como posibles respuestas al planteamiento del problema formulado. Hi1: Los niños y niñas que manifiestan problemas de conducta desarrollan estrategias violentas y agresivas para la resolución de problemas que se les presentan cada día. Hi2: Los estudiantes que manifiestan problemas emocionales tienen dificultad en la resolución de conflictos. Hi3: Aunque los niños y niñas presenten problemas de conducta y emocionales manifiestan una adecuada resolución de conflictos. Hi4: En el circuito escolar 02, de la Dirección Regional de Occidente se suscitan más problemas de conducta que emocionales y ambos repercuten en una inadecuada resolución de conflictos. Hi5: Los niños presentan más problemas de conducta y tienen más dificultades en la resolución de conflictos, que las niñas. 24 1.5. OBJETIVOS OBJETIVO GENERAL: 1. Investigar la relación entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los niños y niñas de preescolar y la resolución de conflictos en el ambiente áulico, desde la óptica de la familia y los docentes del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Occidente. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Identificar los problemas de conducta y emocionales predominantes en los niños y niñas de preescolar del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Occidente. 2. Evidenciar la forma como los estudiantes de preescolar con problemas emocionales y de conducta resuelven sus conflictos en el aula. 3. Establecer relación o descartarla entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los niños y niñas de preescolar y su forma de resolver los conflictos en el aula. 1.6. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES Para lograr una ubicación del lector en la investigación se presentan a continuación conceptos de las variables planteadas y los instrumentos para la recolección de los datos. 25 1.6.1. Problemas de conducta Definición Conceptual En esta investigación se van a concebir los problemas de conducta como conductas perturbadoras, retomando a Santrock (1996), que representan una preocupación para los padres y docentes y se distinguen entre dos condiciones. Por un lado los niños y niñas que no prestan atención y se muestran activos de manera excesiva. Por el otro lado, están los niños y niñas que se comportan de forma agresiva, violan las reglas y provocan daños a sí mismo, a otros o a las propiedades. Definición Operacional Se aplicó un cuestionario tipo escala Linker a los docentes y se desarrolló un grupo de discusión con padres, madres o encargados. 1.6.2.Problemas emocionales Definición Conceptual Según Santrock (2006), son alteraciones psicológicas que sufren los niños y niñas debido a consecuencias de diversas etiologías, las cuales pueden ser ocasionados por miedos persistentes, celopatías, muerte de una figura importante para el niño, separación, problemas físicos, de lenguaje, malos tratos entre otros. 26 Definición Operacional Se aplicaron los mismos instrumentos utilizados en la variable anterior, a docentes y encargados de los niños y niñas. 1.6.3. Solución de conflictos Definición Conceptual De acuerdo con Candela (2008.), se entenderá como conflicto “una situación antagónica que se presenta entre dos partes, pudiendo ser personas, organizaciones, estados, etc. Y se define la solución de conflictos, como los mecanismos formales o informales que las partes utilizan para resolver sus diferencias” (p 45). Definición Operacional Se utilizó un cuestionario tipo escala Linker, como en las variables anteriores y se le aplicó a las docentes de preescolar.. 1.6.4. Niños y niñas Definición Conceptual Según Santrock (2006.), los niños y niñas son sujetos que se ubican en la etapa de la niñez temprana (denominada también años preescolares), que se extiende desde el final de la infancia hasta los seis años. Se caracterizan por ser 27 más autosuficientes, desarrollan habilidades que los preparan para la escuela y pasan más horas con sus pares. Definición Operacional Se utilizó un cuestionario para los docentes y una entrevista de tipo grupo focal con los padres. 1.6.5. Perspectiva de docentes y padres Definición Conceptual Considerando a Sarasson (1996.), se entenderá como perspectiva de los docentes y padres de familia “al conjunto particular de creencias o ideas que la gente ve en la conducta, de los niños y niñas, cómo interpreta lo que observa y cómo creen que se pueden manejar los problemas” (p 257). Definición Operacional Se realizó una entrevista de grupo focal con los encargados de los niños y niñas y un cuestionario Tipo escala Linker para las docentes. 1.7. DELIMITACIONES Este estudio contempla el análisis de la situación que se presenta en el Nivel de preescolar del circuito escolar 02 de la Dirección Regional de Occidente, en relación con los problemas de conducta y emocionales que se identifican y la adecuada o no resolución de conflictos. 28 Este circuito escolar está conformado por un total de 26 escuelas, 1 jardín de niños y niñas independiente y 2 colegios. De las 26 instituciones escolares, en 19 de ellas se brinda el servicio de educación preescolar. En este sector escolar hay conformados 12 grupos de transición, 8 de Materno Infantil y 12 grupos heterogéneo. La investigación pone de manifiesto dos limitaciones de gran importancia, como se describe a continuación: 1. Las fuentes de información se encuentran dispersas en un área geográfica extensa. 2. La duración del estudio es corta. 29 CAPÍTULO II MARCO TEÓRICOCONCEPTUAL 30 El proceso educativo del nivel de preescolar, en el marco de la educación costarricense, contempla al estudiante como una unidad o totalidad con una serie de necesidades específicas que entran en juego en las interacciones que se suscitan en el ambiente de aula. De acuerdo con lo anterior, cada alumno responde a un principio de singularidad. Cada uno cuenta con una serie de necesidades biológicas, psicológicas, sociales y espirituales, lo que demanda un currículo que contemple dicha singularidad. Considerando lo anterior se desprende la necesidad de que por medio de esta fundamentación teórica describir brevemente a los actores del proceso educativo, los problemas de conducta, los problemas emocionales y la resolución de conflictos, considerando el marco de la educación preescolar Es por ello, que la educación preescolar se fundamenta en una serie de principios del desarrollo humano como los describe el MEP (2002): - Períodos óptimos: Hay momentos propicios para desarrollar habilidades, específicas, los cuales deben de ser aprovechados y así evitar consecuencias negativas. - Secuencia: el desarrollo ocurre en una secuencia ordenada, es por ello que los conocimientos se construyen a partir de otros. - Integración: Las áreas de desarrollo tienen relación entre sí. - Individualidad: En cada niño y niña el desarrollo es diferente. 31 - Existe una importante interacción entre la madurez y el ambiente. - En el desarrollo y aprendizaje hay una gran influencia social y cultural. (p 24) Todo esto promueve que las acciones que se lleven a cabo en la práctica pedagógica en el nivel de preescolar deben de respetar y responder a estos principios. Ligado a ello se desprenden una serie de objetivos a desarrollar en la educación preescolar, que contemplan esencialmente el desarrollo integral de los educandos, atendiendo las diferentes áreas: cognoscitiva, lingüística, social, emocional, y psicomotriz. Como se puede apreciar la educación preescolar no se centra únicamente en el desarrollo cognoscitivo sino que se debe de intervenir equitativamente en todas las áreas. No hay una de mayor importancia que la otra. Todas son relevantes. El problema de investigación planteado pone de manifiesto como las diferentes áreas del ser humano convergen en la dinámica diaria del salón de clases. Tratando de identificar la relación existente entre los problemas de conducta y emocionales que presentan los niños y niñas de preescolar y la resolución de conflictos, se tocarán los siguientes temas: actores del proceso educativo (alumno, docente y familia), los problemas de conducta, (déficit atencional y trastorno de conducta), problemas emocionales y resolución de conflictos. 32 2.1. Actores del proceso educativo 2.1.1. El alumno La materia prima de trabajo de cualquier proceso educativo la constituyen los estudiantes. Ellos son los protagonistas y la razón de la práctica educativa, sin ellos no hay razón de trabajo. En el nivel de preescolar los alumnos son considerados personas en proceso de desarrollo, evolución y crecimiento. El MEP (2002) al respecto señala: La educación preescolar conceptualiza al niño y la niña como seres integrales, con individualidades propias; personas en crecimiento que construyen valores, conocimientos y desarrollan sus habilidades y destrezas. Logran su autonomía e identidad, al interactuar en ambientes naturales y socio-culturales. Con capacidades para comunicar emociones, sentimientos e ideas. Explican el mundo, de acuerdo con sus comprensiones al experimentar, descubrir y disfrutar plena y lúdicamente según sus propios ritmos y desarrollo (p. 22). Partiendo de dicha concepción se puede afirmar que el estudiante que cursa el nivel de preescolar es un ser inacabado que requiere de la potencialización de su ser. Se percibe como un sujeto capaz de sufrir transformaciones que van en mejora de su condición en un momento específico de su vida. 33 Los párvulos son dinámicos, activos y entusiastas por lo que siempre se encuentran ávidos de cosas nuevas y la educación preescolar puede constituirse en una ventana de experiencias de enriquecimiento. Además cada uno de ellos recurre a diferentes medios para expresar sus sentimientos y emociones, los cuales se ven reflejados en sus conductas. Ante esto Del Barrio y Carrasco (2009) manifiestan: “los problemas exteriorizados afectan indudablemente la dinámica y funcionamiento normal del aula: continuas interrupciones, provocación y malestar en los compañeros, agresiones, etc.… Las relaciones profesor-alumno y las relaciones de estos entre sí, se ven alteradas (p 11)” El niño no es un ente aislado sino que está inmerso en una serie de sistemas sociales que van constituyendo su ser, por medio de las influencias que cada ambiente provoca. Bronfenbrenner citado por Santrock (2006) propone cinco sistemas ambientales: Microsistema (familia, pares, escuela, vecindario), mesosistema (conexiones entre microsistemas), exosistema (operación en otros escenarios donde el niño o niña no tiene un papel activo), macro sistema (involucra a la cultura más extensa: valores, nivel socioeconómico, costumbres), cronosistema (condiciones socio históricas del desarrollo) (p 68). El desarrollo del niño o la niña está influido por dichos contextos sociales y de ello se desprende la necesidad de observarlos en diferentes escenarios. Por 34 ello ,en la labor de aula, para poder llegar a la comprensión de una situación es necesario considerar o tomar en cuenta no solo lo que sucede en el ambiente de aula, sino que se debe considerar, también, lo que sucede en otros escenarios, como lo sería el de la familia, los amigos o el vecindario. 2.1.2. El o la docente. En el espacio áulico la docente es un ente que proporciona orientación, ayuda y apoyo a cada uno de sus estudiantes. Es la encargada de orientar el proceso educativo. De acuerdo con ello el MEP (2002) la contextualiza de la siguiente manera: La docente es una profesional que diseña, implementa y evalúa su práctica para proporcionar aprendizajes oportunos y pertinentes, acordes con las características, necesidades e intereses de los niños y las niñas, claro está debe de tomar en cuenta la cultura para fortalecer en ellos y ellas su potencialidad para un desarrollo pleno y armónico, según lo establece los fines de la educación preescolar (p 22). La educación preescolar deposita en la docente una gran responsabilidad que contempla el desarrollo y crecimiento de un ser humano que está en proceso de formación. Por ello las acciones por ejecutar deberán tender a satisfacer los intereses, las necesidades y expectativas de los estudiantes. Así como procurar el mejoramiento de sus limitaciones. 35 En la práctica pedagógica este profesional de la educación debe de ser coherente con la realidad en la que están inmersos los pequeños, ya que el proceso de enseñanza y aprendiza debe de ser contextualizado o sea debe de existir pertinencia entre lo que se enseña y el contexto en que se desarrollan los estudiantes. Es por eso que Peralta (1996) afirma: La pertinencia cultural es, en sentido amplio, un criterio de calidad curricular. Pretende asegurar la selección, organización y transmisión cultural que implica todo currículo. Debe de responder a bases explícitas, que develen la problemática que encierra (dominios, relaciones de poder, epistemologías diferentes, cosmovisiones contrapuestas) y, a partir de este análisis, ofrecer caminos de encuentro, incluyendo decisiones curriculares en las que clara y conscientemente se consideren estas situaciones (p 89). Todo ese bagaje se ve reflejado en el mismo contexto de aula, por lo que situaciones positivas o negativas del contexto cultural pueden ser manifestadas en el micro contexto escolar, y ante ellas la docente debe de intervenir en forma oportuna, clara, directa y en forma neutral. Con ello se puede precisar que la docente de preescolar debe tener conocimiento, ser propositiva, dinámica, responsable y con un buen desarrollo emocional. El MEP (2002) señala: “la persona que atiende a los niños y niñas del jardín de infancia, debe contar con cualidades especiales, que le permitan acercarse de manera adecuada a los alumnos, éstas van más allá de la acreditación académica.(p29).” Dichas 36 características deben verse reflejadas en la constitución de una persona crítica y creativa, cuyo principal material de trabajo es el educando. Para que se desarrolle un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso es necesario que todos los participantes en el proceso educacional cuenten con una adecuada salud mental. Si un estudiante presenta alguna condición especial, la misma afectará su desenvolvimiento en las áreas cognoscitiva, afectiva, social, entre otras. Por otro lado la salud emocional de la docente es necesaria para que las experiencias de aprendizaje sean adecuadas y positivas. Ya que si la docente presenta algún tipo de perturbación, ésta influirá en las diferentes áreas del proceso educativo. Al respecto Virginia Axline (1975), apunta: “una maestra cuya mente se encuentra acosada por ansiedades, miedo y frustraciones no puede desarrollar una satisfactoria labor de enseñanza. Así como también un niño cuya vida emocional es conflictiva y turbulenta no es un alumno capaz (p 12).” Por ello, es importante que las docentes en el nivel de preescolar cuenten con un soporte emocional para que la relación con sus estudiantes sea verdaderamente satisfactoria. Así como también se hace necesario que las profesionales en preescolar enfrenten los problemas de salud mental con prontitud. Lograr la salud mental en el proceso educativo y específicamente en el área de preescolar, es una tarea de todos los días y una de las primeras acciones radica en la relación que se establece entre la maestra y los alumnos. Así como también en aceptar al niño o niña tal y como es. Axline (1975), al respecto 37 expresa: “un sentimiento de amistad y ternura por parte de la maestra establecerá un tipo de identificación entre ella y el niño que parecerá individualizar la instrucción aún cuando en el salón de clases se encuentren cuarenta alumnos más (p 22).” Esto nos remite al hecho de que lo más importante en la relación de la maestra y el alumno, es que las acciones y respuestas de la docente deben de abarcar las necesidades reales de los niños, cualquiera que sea, y no solo las materiales. 2.1.3. La familia. En el contexto educativo no se puede dejar pasar por alto una gran interrogante: ¿de dónde vienen los niños y niñas?, la cual remite a pensar sobre quiénes son sus padres, qué relaciones caracterizan su dinámica familiar con qué fortalezas o limitaciones cuenta. Todo esto enfoca a la familia, ese microsistema que es determinante en la vida de los niños y niñas. Existen diferentes tipos de familias de acuerdo con las condiciones que presente cada una, y los diferentes educandos crecen y se desarrollan en dichos espacios. Dependiendo de las condiciones familiares así se ayudará, apoyará, impulsará o no, a cada ser humano en desarrollo. La familia aunque no está presente directamente en el contexto de aula, juega un papel muy importante en el adecuado desarrollo del proceso educativo. Los 38 padres deben de involucrase en las actividades que se promueven y desarrollan en el aula para que sus hijos se motiven.. Mucho de lo que los niños son, o lo que reflejan ser, en el ambiente escolar se debe a las normas, valores y directrices inculcadas en el marco familiar. Además, la forma de instaurar dichos parámetros y lineamientos responden a la forma como los padres educan a sus hijos. Cada quien lo hace de la forma que mejor considere o haya vivenciado. De acuerdo con ello se evidencia diferentes formas de paternidad. Santrock (2006), retomando a Baumrind describe cuatro estilos de crianza de la siguiente manera: a.)Paternidad autoritaria: se busca la obediencia, respeto y autoridad sin crítica y sin discusión, solo por sumisión. Es restrictiva y punitiva. b.)Paternidad autoritativa: se promueve la independencia del niño, con límite y control. Se desarrolla por medio de la negociación. c.) Paternidad indulgente: los padres se encuentran involucrados con sus hijos e hijas pero no ponen límites ni restricciones. Los niños tienden a hacer lo que se les antoja. d.)Paternidad negligente: los padres no se involucran en la vida de sus hijos. Como no hay reglas ni límites, los niños socialmente reflejas una gran incompetencia. No se promueve una condición de logro. (p 345) 39 Cada una de estas formas de crianza repercutirán en la forma como los niños y niñas se desenvuelven en el contexto educativo. Sintetizando el pensamiento de Angulo (2008), luego de su experiencia investigativa en Horquetas de Sarapiquí, los padres de familia ejercen una influencia significativa en la vida y comportamiento de los niños y niñas; y la adopción de un estilo de crianza autoritativo se asocia con una baja manifestación de problemas de conducta. Es importante señalar que la familia constituye la primera institución donde el ser humano se apropia de los valores y demandas sociales. Es a través de ella, donde el niño moldea el comportamiento que manifestará en el ámbito social, de acuerdo a lo que la misma sociedad postula o establece. Al respecto Pedro Ortega Ruiz (2006) manifiesta Actitudes, valores y hábitos de comportamiento constituyen el aprendizaje imprescindible para “ejercer” de humanos. Nadie nace educado, preparado para vivir en una sociedad de humanos. Pero el aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada que permita la “exposición” de un modelo de conducta no contradictoria o fragmentada (p 4). 40 La familia es formadora de los seres humanos en el ámbito moral y espiritual, por ello, en el seno familiar se promueve, directa e indirectamente, una serie de aprendizajes que contribuyen con la formación de los niños y niñas, por medio de las diferentes experiencias que se suscitan. Tal y como lo apunta Pedro Ortega Ruiz (2006) La enseñanza del valor no se identifica con el aprendizaje de conceptos o ideas. Se hace a través de la experiencia, y ésta debe ser continuada en el tiempo. Quiere ello decir que una experiencia aislada, puntual no da lugar, ni es soporte suficiente para un cambio cognitivo, ni para la adhesión afectiva y compromiso con el valor. Es el conjunto de las experiencias valiosas las que van moldeando el pensamiento y el sentimiento del educando, encontrando en las relaciones afectivas con el modelo la comprensión del valor y el apoyo necesario para su adhesión (p 4). Todo esto hace necesario que dentro del seno familiar se susciten una serie de experiencias positivas que enriquezcan el desarrollo integral de los niños y niñas, para que ellos puedan establecer relaciones satisfactorias en el contexto social. 2.2. Los problemas de conducta En los diferentes ámbitos sociales se identifican niños desobedientes, inquietos o malos estudiantes. Y no es que sean así porque quieran. En muchos 41 casos no son responsables de su actitud, porque hay algo más fuerte que ellos que determina su comportamiento. En ocasiones los problemas conductuales, interfieren con el desarrollo al retrasar el aprendizaje de toda clase de habilidades académicas y sociales. Debido a la relación que existe entre los aspectos del desarrollo con el paso del tiempo, se debe prestar atención a los patrones de comportamiento inusuales en la niñez, ya sea que hagan difícil la vida o no. La conducta perturbadora es un indicador obvio de un problema potencial. Los niños que se comportan de esta manera representan una preocupación especial para padres, maestros y médicos; ellos pueden ser, por un lado, niños que no prestan atención y parecen activos de manera excepcional y por el otro lado los niños que se comportan de manera agresiva, violan las reglas y provocan un daño significativo a otras personas y sus propiedades. El primer tipo de niño se puede ubicar dentro del diagnóstico de trastorno por déficit atencional con hiperactividad y el segundo grupo de niños se les puede considerar dentro del trastorno conductual. Wicks-Nelson(2000) externa: Los trastornos del comportamiento llaman la atención debido a que suelen ser atípicos, molestos o extraños. Puede que reaccionemos contra ellos con confusión, vergüenza, enfado, temor, repulsión o tristeza y puede que nos sintamos 42 motivados a cambiarlos debido a que no encajan fácilmente en el tejido de la vida social (p 1). En cualquier contexto los problemas de conducta ocasionan un malestar o incomodidad en las personas que lo observan o tienen experiencias con niños y niñas que presentan estos cuadros. Son innumerables las reacciones que se pueden tener, y las mismas también afectan a los sujetos que padecen la condición. Dentro de la clasificación de problemas de conducta se pueden identificar los problemas relativos al déficit atencional y los problemas de conducta propiamente dichos. 2.1. El déficit atencional. En diversos momentos los padres o docentes han observado niños o niñas que manifiestan una serie de conductas como no poder quedarse quieto, no prestar atención a las situaciones, interrupciones constantes, dificultad para pensar antes de actuar, entre otras tantas. Conductas que fácilmente encajan en la definición de déficit atencional. Los problemas de déficit atencional se ligan comúnmemente a la hiperactividad y a partir de mediados del siglo XIX se empieza a describir esta condición. Al respecto Wicks-Nelson(2000) apunta: 43 Las primeras conceptualizaciones del trastorno por déficit de atención con hiperactividad hacían hincapié en el exceso de actividad o en la agitación motora, aplicándose de diversos modos los términos hipercinesia, reacción hipercinética o síndrome hipercinético. Sin embargo se identificaron diferentes problemas de comportamiento asociados a la hiperactividad, en especial déficit de atención e impulsividad. Con el tiempo los déficit de atención tomaron protagonismo y la hiperactividad empezó a decaer ( p 208). Como se puede apreciar, la forma como se ha percibido el déficit atencional ha variado ya que la condición no refleja un comportamiento estático, sino que refiere a una condición más compleja. Por ello se pueden identificar tres subtipos de la condición como lo manifiesta Wicks-Nelson(2000) “uno con predominio de déficit de atención, otro con predominio de comportamiento hiperactivo e impulsivo y un tercero con déficit de atención y problemas de hiperactividad – impulsividad (p 212). Según el DSM IV- TR la característica esencial del déficit atencional es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad- impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel normal de desarrollo similar (p 97). Todo ello refleja que el déficit atencional se refiere a un desorden de conducta, relacionado con la capacidad de concentrarse y de tomar decisiones, 44 que podrían afectar el desarrollo y el aprendizaje del individuo. Implica distracción e hiperactividad impulsiva. Las personas que son inatentas tienen dificultad para concentrarse en una sola cosa y se pueden aburrir con una tarea luego de sólo unos minutos. Pueden prestar atención en forma automática y sin esfuerzo si se trata de actividades y cosas que les agradan o les gusta. Pero concentrar atención deliberada y consiente en organizar o completar una tarea o aprender algo nuevo les es difícil. Las personas con hiperactividad parecen estar siempre en movimiento. No pueden sentarse quietas, pueden precipitarse o hablar sin parar. El permanecer sentados quietos a lo largo de una tarea puede ser una labor imposible. Estos niños y niñas se retuercen en sus asientos o vagan por el espacio, menean sus pies, tocan todo o dan golpecitos con los dedos o cualquier objeto. Las personas con la característica de impulsividad parecen ser incapaces de controlar sus reacciones inmediatas o pensar antes de actuar. El diagnóstico de la patología se realiza cuando el estudiante inicia la educación primaria dado que anterior a esto se hace difícil el diagnóstico por la condición de movilidad del niño. Al respecto el Dr. Julián Vaquerizo (2005) apunta: El trastorno por déficit de atención con hiperactividad se manifiesta en forma distinta en cada etapa de la vida, en parte por el particular desarrollo del lóbulo frontal. Antes de los siete años los niños con TDAH suelen ser especialmente hiperactivos e impulsivos. Después de esta edad la conducta 45 se modula y comienzan a reflejarse las consecuencias del déficit de atención, los problemas de aprendizaje y otros síntomas (p. 25) Dentro de los salones de clase se observan estudiantes que muestran dificultades para mantener la atención en lo que están realizando. Los niños que pueden presentar signos del TDAH son considerados por sus padres y maestros como difíciles, inquietos, molestos. En el nivel de preescolar es muy importante la disciplina y la enseñanza del autocontrol como formas de orientar la condición. Al respecto Dr. Julián Vaquerizo (2005) expresa que: Algunas conductas sujetas a la maduración, como las rabitas frecuentes, la falta de seguimiento de las reglas e incluso cierta agresividad fisiológica, pueden extinguirse al llegar a al edad escolar si además han sabido moldearse de forma adecuada durante el primer ciclo. Aquellos niños con conductas verdaderamente patológicas llegarán a la edad escolar con los síntomas característicos (p.26) La docente juega un papel importante en la definición de esta condición, dado que su experiencia en el trabajo con niños y niñas le permite lograr reconocer las conductas típicas y atípicas en sus estudiantes y con ello hacer las referencias oportunas a otros especialistas, para un abordaje interdisciplinario. Y unido esto a la percepción de sus padres se puede caracterizar la condición. Aquí juegan un papel preponderante la recopilación de la historia del sujeto, 46 cuestionarios y entrevista a los padres y docentes y la observación constante con un buen registro. Retomando las palabras de Gaillard (2004), el trastorno de déficit atencional con hiperactividad se ha convertido en una epidemia, a consecuencia de un aumento en el número de casos, así como al auge que se le ha dado por medio de diversas publicaciones a través de diferentes medios de comunicación. Por ello se hace necesario clarificar adecuadamente cada condición. 2.2. Trastornos de conducta Al hacer referencia a los problemas de conducta, es necesario considerar que los mismos pueden oscilar desde conductas difíciles hasta los que violan los derechos de los demás y las normas y leyes sociales. Al respecto Irvin y Bárbara Sarason (1996), argumentan lo siguiente: Los niños que se clasifican en esta categoría van más allá de las travesuras y de las conductas indisciplinadas características de su grupo de edad. Con frecuencia son haraganes y quizás mienten, roban y huyen de su casa y molestan a los animales y a otras personas (p 471). El desarrollo de este comportamiento perturbador puede observarse y registrase desde el nivel de preescolar. Cuando en el salón de clases sobresalen niños o niñas con conductas que se salen de la norma y que pueden afectar el desenvolvimiento normal de la clase o a otras personas, tales como agresividad, 47 hiperactividad, comportamiento difícil, dificultad en las relaciones sociales, problemas académicos, recurrencia de conflictos, entre otros. Los problemas de conducta, generan condiciones o situaciones que provocan un desequilibrio en el desarrollo normal de la clase y por ende repercute en el proceso de aprendizaje y en la estabilidad emocional de los actores educativos. Estas conductas desafiantes de acuerdo con Tamarit (1995) tienen dos componentes importantes por un lado la forma, que se refiere a la manera como el niño ejecuta la conducta (golpear a los compañeros, dañarse a sí mismo) y por el otro lado está la función, que se refiere al porqué se ejecuta dicha conducta. Retomando a dicho investigador, “la mayoría de funciones que desempeñan las conductas desafiantes se realizan con una intencionalidad o propósito claramente comunicativo (p 4)”. Ante esto cabe cuestionarse, qué sucede en la vida de los niños y niñas para que tengan que manifestarse de esa manera, que podría decirse que es destructiva. Simbólicamente qué quieren comunicar o expresar con esos comportamientos desafiantes. Además es muy importante hacer una intervención oportuna, durante la niñez ya que estos problemas con el paso del tiempo se pueden agravar y desencadenar problemas de mayor complejidad. Al respecto De la Barra, Toledo y Rodríguez (2002), manifiestan que: “las conductas disruptivas y agresivas de los niños han sido identificadas como predictores de conductas antisociales, abuso de sustancias en la adolescencia y desórdenes psiquiátricos en la adultez (p 65). 48 El abordaje de las causas que dan origen a los problemas de conducta, demanda un análisis exhaustivo de diversos factores, para determinar el grado de implicación de los mismos en la condición. Muñoz Rivas (2001), identifica una serie de condiciones que podrían estar ligadas a los problemas de conducta, que se resumen de la siguiente manera: - Divorcio o ausencia de uno de los padres. - Inconsistencia disciplinaria. - Ausencia o dificultades en la comunicación. - Discrepancia en la familia. - Conflicto familiar. De acuerdo con lo anterior se puede deducir, que los problemas de conducta se derivan de la misma dinámica familiar. Dado que las experiencias que se desarrollan en el contexto familiar inciden en la constitución emocional de las personas. Las manifestaciones conductuales se perciben de manera diferente entre hombres y mujeres. Los varones tienden a ser más violentos e inquietos que las mujeres. Referente a esto Lozano y García (2000) consideran que: Los hombres manifiestan conductas agresivas del tipo de desobedecer en el colegio, peleas, relacionarse con chicos que tienen problemas, agresividad física, utilizar un lenguaje 49 sucio, amenazar a los demás y propensos a consumir alcohol y drogas. Las mujeres en cambio, destacan en las conductas de discutir, tendencia a gritar, terquedad, hablar demasiado, levantar la voz y tener un carácter fuerte (p 343). Por ello, es importante tener presente las claras diferencias que existen entre ambos grupos. Un aspecto que llama mucho la atención, con respecto a los problemas de conducta es la agresividad, la cual es una manifestación que provoca gran malestar entre estudiantes y docentes. Las misma tienes muchas formas de presentarse en el salón de clase, como lo expresan Del Barrio y Carrasco (2009): Las manifestaciones de las conductas agresivas son muy diversas y tanto su topografía y frecuencia varía, principalmente en función de la edad y el sexo de los niños. La agresión puede tener lugar en forma física (dar patadas), o verbal (insultar), de forma directa o abierta (empujar) versus indirecta o relacional (difamar); puede tratarse de una agresión hostil o emocional, como respuesta a la ira; o instrumental, encaminada a la consecución de una meta; y también, puede manifestarse como reacción a un estímulo evocador (agresión reactiva); o como una acción intencional dirigida a hacer daño (agresión proactiva). Finalmente una manifestación de la conducta agresiva, que cobra especial 50 relevancia en el contexto escolar, es el bullying o el acoso entre compañeros (p 9). Como se puede apreciar la conducta agresiva, típica en las aulas, tiene diversas manifestaciones y todas ellas producen consecuencias negativas en la dinámica escolar. Por ello los docentes y encargados de la educación no pueden pasar desapercibidos o indiferentes ante tales circunstancias y deben de definir estrategias válidas para hacerle frente a estas situaciones, dado que si no se les da la atención oportuna, se incrementarán con efectos más dañinos. Dado que las mismas se intensifican conforme los estudiantes crecen. Resumiendo lo planteado por Montiel-Nava (2001), en un estudio realizado, la gran cantidad de niños y niñas son inquietos, desatentos, desobedientes e impulsivos, por ello la evaluación de sus características a edades tempranas tienden a ser discrepantes entre padres y docentes, a la hora de describir y catalogar dichas conductas, y esto puede deberse a las diferentes formas de contextualizar dichas conductas. En la valoración de las características de los problemas de conducta es necesario el análisis conjunto de las percepciones de los padres y madres y docentes. Al constatar dichas percepciones se puede ir definiendo la condición. Todo ello se puede realizar por medio de una observación objetiva y detallada de los signos o conductas que presenta el niño o niña. En el contexto de aula es necesario identificar cuáles niños manifiestan problemas conductuales y describir claramente los comportamientos, para que la 51 docente pueda intervenir en forma adecuada ante la situación, todo con el propósito de fomentar en el niño un comportamiento más asertivo. 2.3. Los problemas emocionales En los salones de clases se encuentran niños y niñas que manifiestan comportamientos que se salen de la “norma”, que se consideran no adecuados para la edad, para las condiciones y momento específico. Dichas conductas atípicas pueden derivarse de problemas psicológicos. Según Koppitz (1976), los problemas emocionales pueden definirse de la siguiente manera: Como un conjunto de ansiedades, preocupaciones y actitudes que alteran el funcionamiento personal, familiar, social o educativo del sujeto, sin que estén relacionados con la edad ni con la maduración. Conductualmente, estos problemas se manifiestan a través de una variedad de comportamientos, entre ellos: retraimiento, impulsividad, inestabilidad, agresividad, ira, inseguridad, baja autoestima, mal desempeño escolar, sentimientos de indefensión, egocentrismo, depresión, dependencia, dificultad para conectarse con el mundo circundante, incapacidad para comunicarse, bajo rendimiento académico, sentimientos de culpa, robo, ansiedad, miedo (p 36). 52 En la realidad costarricense se ha hecho muy común hablar de divorcio, alcoholismo, dificultades familiares, entre otras situaciones que repercuten, directa o indirectamente, en el proceso educativo, no importa el nivel. Dichas circunstancias provocan en el niño o la niña, alteraciones emocionales significativas que se van a manifestar a través de diferentes comportamientos. Es importante observar que los problemas emocionales pueden ser manifestados a través de comportamientos que evidencian problemas de conducta, por lo que los docentes deben de ser muy hábiles para determinar cuál es la causa que genera tal situación. ¿Qué origina esta condición? Al respecto se puede deducir que existen una gran cantidad de situaciones propias del niño o del contexto en que se desenvuelve, que podrían desarrollar problemas emocionales. Algunas de ellas son: los miedos persistentes, los celos, muerte de uno de los progenitores, separación o divorcio matrimonial, impedimentos o problemas físicos, dificultades del lenguaje, maltrato. Del Barrio y Carrasco (2009) apuntan que la ansiedad y la depresión son dos problemas emocionales que se suscitan en las aulas. Al respecto se refieren: “los niños que sufren estas condiciones no se hacen notar y a menudo pasan desapercibidos por sus maestros y padres. Pero las consecuencias de ellas, pueden ser devastadoras, no solo para la integración escolar de los niños sino para la adaptación social futura (p 5)”. 53 La ansiedad y la depresión pueden ser la manifestación del trasfondo que guarda la condición que puede estar afectando al niño o niña. Por ello no se puede ignorar dichas manifestaciones y el docente debe de identificarlas. Aunque la identificación de las mismas es una tarea compleja, como lo apunta Magallón (2007): Los problemas emocionales y de conducta constituyen una de las necesidades educativas especiales más difícil de evaluar por parte de los y las docentes del sistema regular y de educación especial, debido a la complejidad y diversidad de factores que los determinan (p 1). Es necesario que en el contexto educativo, se puedan clarificar adecuadamente los problemas emocionales para que se les pueda dar una atención adecuada. 2.4. La resolución de conflictos Al hablar de conflicto se puede hacer referencia a una condición que provoca diferencias entre dos o más partes. El conflicto se refiere a la dificultad de ponerse de acuerdo con respecto a dicha diferencia o diferencias. Velasco (2009) afirma que Las peleas y las desavenencias entre nuestros jóvenes no solo se producen únicamente entre algunos desaprensivos chicos violentos, también los buenos las protagonizan, o permiten actos de violencia y conflictos de resultados 54 extremadamente negativos. ¡Nadie escapa a la realidad del conflicto y de la violencia, que a veces se vive en el aula; y a veces el silencio o miedo la oculta! (p 2) Al existir diversas situaciones que pueden generar conflicto entre los actores del proceso educativo, cabe resaltar que hay conflictos que pueden resolverse mediante la vía de la discusión, diálogo y conciliación. Pero pueden haber otros en los que esta vía no se puede utilizar y lo único viable es el establecimiento adecuado de límites. Se puede considerar que la resolución de conflictos es una tarea compleja y requiere que todos los actores del proceso educativo estén conscientes de ella y reconozcan la forma adecuada de llevarla a cabo. Al respecto Bárbara Porro (1999) define seis pasos para llevarla a cabo adecuadamente. Los mismos se definen de la siguiente manera: - Hacer un alto. Recobrar la calma. Definir cómo se abordar la situación. - Hablar y escucharse uno al otro. - Plantear el problema en función de las necesidades, de los involucrados. - Proporcionar soluciones, mediante una lluvia de ideas. - Elegir la idea o ideas más adecuadas para los afectados. - Hacer un plan y llevar a la práctica las decisiones tomadas. 55 El entrenamiento en resolución de problemas es toda una estrategia que le brinda a los sujetos la oportunidad de realizar todo un análisis o reflexión de la condición para poder llegar a sus propias conclusiones en beneficio personal y de los demás. Al respecto Del Barrio y Carrasco (2009) sostienen que Se trata de entrenar en la identificación y definición de los problemas que causan en el niño o la niña una situación emocional problemática, enseñarle a generar alternativas de respuesta al problema, valorar las ventajas o inconvenientes de cada una de las respuestas para, finalmente, fundamentar una toma de decisiones exitosa y con el menor coste para uno mismo y los otros (p 22). Un elemento de gran importancia en esta condición es que el estudiante se convierte en un actor del proceso. Se responsabilice de sus propias decisiones y acciones, lo cual le da seguridad, autonomía e independencia. Procurar que los salones de clase constituyan ambientes armónicos, donde reine la paz, es una tarea de todos los días, pero para que la misma sea efectiva es necesario que todos los actores del proceso educativo, procuren actuar en armonía, respeto y consideración. Y para ello, es necesario, que cada quien asuma su propia responsabilidad en el proceso; tal y como lo deja entrever Edward Vinyamata (2003). Aprender a vivir en paz es, básicamente, un ejercicio de transformación, de cambio. Un cambio significativo en la 56 percepción del otro, de la vida en su integridad, de los valores, de transformación ética, de cultura de vida cotidiana, de relación con uno mismo. Son cambios que se producen en profundidad, en las convicciones, en las emociones, en los sentimientos, en las maneras de sentir, vivir, en las actitudes, en los objetivos (p 24).