

**“LA COMUNICACIÓN ASERTIVA: HERRAMIENTA DE LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA QUE PERMITE MEDIAR LAS DIFICULTADES EN EL
APRENDIZAJE”**

Por:

**MARIA LUISA AGUIRRE OSORIO
JUAN CARLOS MESA JARAMILLO
HELEN YULIET MORALES SOSSA
ELIANA MARCELA SALDARRIAGA GUTIERREZ**

PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

**ASESORA:
OLGA CUADROS**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2008

1	<u>ANTECEDENTES</u>	<u>5</u>
2	<u>JUSTIFICACIÓN</u>	<u>12</u>
3	<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	<u>17</u>
4	<u>SUPUESTO TEÓRICO BÁSICO</u>	<u>20</u>
5	<u>OBJETIVOS</u>	<u>21</u>
5.1	OBJETIVO GENERAL	21
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	21
6	<u>MARCO CONCEPTUAL</u>	<u>22</u>
6.1	DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	22
6.1.1	LA BÚSQUDA DE UNA DEFINICIÓN DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	25
6.1.2	LA INVESTIGACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	29
6.1.3	CLASIFICACIÓN	32
6.2	INTELIGENCIA EMOCIONAL	34
6.2.1	COMPETENCIA EMOCIONAL-PERSONAL:	36
6.2.1.1	Conciencia de uno mismo (Autoconocimiento):	36
6.2.1.2	Autorregulación o control de sí mismo:	37
6.2.1.3	Auto-motivación:	37
6.2.2	COMPETENCIA EMOCIONAL SOCIAL:	38
6.2.2.1	Empatía:	38
6.2.2.2	Habilidades sociales:	39
6.2.2.3	Autoconciencia:	42
6.2.2.4	Autocontrol:	42
6.2.2.5	Automotivación:	44
6.2.2.6	Empatía:	45
6.2.2.7	Habilidades Sociales:	47
6.3	COMUNICACIÓN ASERTIVA	49
6.4	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	57
6.4.1	CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL DOCENTE	62
6.4.1.1	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	66

<u>7</u>	<u>METODOLOGÍA</u>	<u>68</u>
7.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	68
7.2	PROPUESTA DE ANÁLISIS	69
7.3	POBLACIÓN Y MUESTRA	70
7.3.1	POBLACIÓN	70
7.3.2	MUESTRA	71
<u>8</u>	<u>INSTRUMENTOS</u>	<u>71</u>
8.1	PROCEDIMIENTOS:	76
<u>9</u>	<u>PRODUCTOS</u>	<u>77</u>
<u>10</u>	<u>ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	<u>78</u>
10.1	ENTREVISTAS	79
10.2	OBSERVACIONES	91
10.2.1	INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAMUEL BARRIENTOS.	91
10.2.1.1	SECCIÓN ESCUELA MONSEÑOR PERDOMO	91
10.2.1.1.1	Cuadro De Observación Sección Escuela Monseñor Perdomo	95
10.2.1.2	SECCIÓN ESCUELA PÍO XII	97
10.2.1.2.1	Cuadro De Observación Sección Escuela Pío XII	99
10.2.1.3	SECCION ESCUELA EL SOCORRO	101
10.2.1.3.1	Cuadro De Observación Sección Escuela El Socorro	104
10.2.2	INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO FIDEL SUÁREZ	106
10.2.2.1	SECCIÓN ESCUELA CUARTA BRIGADA	106
10.2.2.1.1	Cuadro de observación Sección Escuela Cuarta Brigada	109
10.2.2.2	SECCIÓN ESCUELA LA IGUANÁ	111
10.2.2.2.1	Cuadro de observación Sección Escuela La Iguana	114
<u>11</u>	<u>MAPA CONCEPTUAL DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EMERGENTES</u>	<u>117</u>
<u>12</u>	<u>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</u>	<u>118</u>
<u>13</u>	<u>CONCLUSIONES</u>	<u>145</u>
<u>14</u>	<u>RECOMENDACIONES</u>	<u>147</u>
<u>15</u>	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	<u>150</u>

ANEXO N°1	155
CUADRO DE OBSERVACIÓN	155
ANEXO N° 2	158
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	158
ANEXO N° 3	160
SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS ESCUELA MONSEÑOR PERDOMO.	160
SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA EL SOCORRO	166
SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA LA IGUANA	173
SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA CUARTA BRIGADA	183
SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA PÍO XII	190

1 ANTECEDENTES

Los contenidos de una investigación deben ser novedosos, buscar aportar a una disciplina o en los mejores casos transformarla. Así mismo deben ser revisados ampliamente para encontrar, analizar y vislumbrar el estado del arte respecto a los estudios existentes relacionados con el contenido de la pregunta sobre la cual se desea indagar. Propiciando así, que se realice un balance de aquellas investigaciones previas que son relevantes para la investigación y poder de esta forma justificar y validar aún más las razones por las cuales se quiere ahondar o profundizar en la temática elegida.

Con el objeto de sistematizar el rastreo de antecedentes para esta investigación, se utilizó una categorización de acuerdo con criterios de localización geográfica para identificar estudios referentes al tema de las Dificultades de Aprendizaje, la Comunicación Asertiva y las Prácticas Pedagógicas, que se han realizado y publicado a nivel local, nacional e internacional. Y que además hayan hecho aportes significativos en alguna de éstas áreas, para así poder reconocer líneas de trabajo, enfoques o componentes temáticos, susceptibles de ser ahondados o trabajados desde otras perspectivas.

En el rastreo que se desarrolló a nivel local, en cuanto al tema de la Comunicación Asertiva en relación con las Dificultades de Aprendizaje y las prácticas pedagógicas, no se encontraron registros de investigación que tuvieran relación directa; lo que es un indicador de que el tema a desarrollar es una asunto poco estudiado en este contexto específico (Antioquia-Medellín). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones encontradas que tienen algún punto en común con el tema de este estudio, retoman el tema de las Dificultades del Aprendizaje, estableciendo aspectos y factores etiológicos para las dificultades específicas en la lectura, la escritura, y las matemáticas, así como la forma de evaluar estas dificultades y la creación de estrategias de trabajo para superar dichas problemáticas de la población antes mencionada. Algunos de los planteamientos de estas investigaciones son

bastante significativos, como los de Echeverri, L., Freyle y Pérez (2001), Muñoz, L., Escudero y López (2004) y Amortegui y cols. (2002), en cuanto dejan ver, por un lado, la línea en la cual se han dirigido la mayoría de las indagaciones con respecto a las Dificultades de Aprendizaje y por otro, por que permite entonces verificar que el estudio de las Dificultades del Aprendizaje en relación con la Comunicación Asertiva y los asuntos relacionados con las Prácticas Pedagógicas, tiene un componente muy particular, poco estudiado, en el que aún no se han dado hallazgos concretos y en el cual pueden darse diferentes aportes y nuevas introyecciones.

Por otra parte, también se hizo la búsqueda en otra tipología textual como son los artículos de revista en donde se encontró de igual forma que hay poco material relacionado específicamente con el tema. Los artículos están enfocados de la misma manera a trabajar, en lo que se refiere a las Dificultades de Aprendizaje, premisas específicas relacionadas con el rendimiento académico, las propuestas didácticas, los TICS como herramientas para el aprendizaje de la población con Dificultades de Aprendizaje, y la importancia de conceptualizar las Dificultades de Aprendizaje. (Restrepo A., 2000), (Isaza L. S., 2002).

En la misma medida, al realizar la búsqueda de información dentro del ámbito nacional se encontró que han sido muchas las investigaciones realizadas con respecto a la problemática de las Dificultades de Aprendizaje en relación con el rendimiento a nivel lecto- escritural y lógico-matemático, sin embargo son pocas las investigaciones que dentro de este contexto específico abordan dicho tema en relación con la Comunicación Asertiva y/o la Inteligencia Emocional y en el campo de la Práctica pedagógica.

A nivel nacional solo fue posible abordar una investigación relacionada directamente con el tema en cuestión y un artículo de revista.

En la investigación, se aborda la Comunicación Asertiva con niños escolares, planteándose el montaje y desarrollo de un programa de habilidades sociales a partir

de un eje transversal: "la comunicación afectiva". Trata además, un aspecto muy interesante en donde las conductas asertivas son un factor protector en la medida en que proporcionan a los individuos las habilidades para afrontar la presión de un grupo determinado, para exigir y defender sus derechos, y para reafirmar sus decisiones. Se argumenta también, que la asertividad no se puede definir como una característica o rasgo de una persona. El individuo no se considera "asertivo" o "no asertivo", sino que se plantea que un individuo se comporta de manera asertiva o no, dependiendo en la situación en la que se encuentre y de las conductas que adopte.

En este estudio se agrega que en el contexto escolar, las manifestaciones infantiles y adolescentes de la falta de habilidades sociales pueden verse reflejadas en conductas ansiosas, de tristeza, retraimiento social, problemas de concentración, de aprendizaje o desinterés académico que conduce incluso a la deserción escolar, y a dificultades de relaciones sociales con compañeros o maestros, evidenciándose más adelante a través de conductas disruptivas, agresivas y/o antisociales en el aula.

Esta investigación toma mucha importancia para el estudio que se pretende desarrollar, en la medida en que apoya con sus resultados, lo que se desea demostrar en relación con el componente emocional y asertivo de la comunicación, que media en la aplicación de las estrategias propias de la Práctica Pedagógica. Además, se convierte en un punto de partida para la conceptualización, en la medida en que argumenta que, el estilo de comunicación establecido a partir de componentes afectivos, permite influir en la capacidad de rendimiento y adaptación de los sujetos que presentan una Dificultad de Aprendizaje.

El artículo de revista encontrado argumenta de manera muy puntual la importancia de la comunicación entre alumno y maestro, estableciendo la influencia que la comunicación ejerce de manera positiva o negativa, en el proceso académico. Esboza además la importancia de los componentes de la Inteligencia Emocional que el maestro debe aplicar en su proceso enseñanza, para poder conectarse con

su alumno, para poder atraerlo y motivarlo en un proceso en donde se le respeta, se le instruye, se le permite y se le lleva a forjar y reforzar su autoconciencia, así como su autoestima, autocontrol y sus habilidades sociales. En síntesis, permite comprender cómo la forma de comunicación que se establece en el contexto educativo, influye en que el sujeto no solo adquiera un saber disciplinar, sino un saber social. Este planteamiento es puntual en la medida en que orienta la atención hacia el reconocimiento de que la Inteligencia Emocional y más específicamente la Comunicación Asertiva debe ser un factor fundamental en todo acto educativo. (Vásquez F. J., 2004)

De acuerdo con los criterios del rastreo planteado, se abordó por último el ámbito internacional, desde donde se logró recoger información significativa para el estudio a desarrollar.

En este contexto se han desarrollado diferentes trabajos investigativos con respecto a la Inteligencia Emocional, los cuales sirven de guía para un desarrollo eficaz y pertinente de la investigación propuesta.

Una de las investigaciones a nivel internacional, hace referencia a la dimensión emocional como la clave en las interacciones personales. Afirma que la práctica pedagógica se desarrolla en contextos interactivos por lo que las emociones que se transmiten implícitamente tienen un papel fundamental no sólo en el desarrollo emocional del alumnado, sino también en la emocionalidad del propio maestro y la eficacia de su labor. En esta indagación sobre la dimensión emocional de la práctica pedagógica en la etapa de primaria, concretamente se analizaron los tipos de interacción, la respuesta del profesorado frente a situaciones conflictivas tanto en lo que respecta a las influencias directas, como a las influencias indirectas, el uso de los refuerzos positivos y negativos, los contactos afectivos, entre otros aspectos. Propone así diseñar programas que ayuden al profesorado a mejorar el clima del aula, conocer las prácticas educativas relacionadas con la educación emocional y las competencias emocionales, el proceso de desarrollo de éstas, el modo en que

influyen en la personalidad del alumnado y cómo la práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase, el espacio y el uso de diversas metodologías) influye en el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia en el aula (Abarca, 2002).

Esta investigación quizás es una de las más significativas de tipo internacional con respecto a uno de los temas asociados; el de la Inteligencia Emocional. Ya que se centra en el estudio de las estrategias de competencia emocional de los docentes, brindando la posibilidad de identificar cuáles son las estrategias utilizadas comúnmente y las más adecuadas para el trabajo pedagógico. Esta investigación tiene un componente interesante que está relacionado con el hecho de que se llevó a cabo directamente en las aulas de clase, utilizando diferentes formas de registro, que fueron desde la observación, el registro escrito, hasta las ayudas fílmicas de las interacciones de los niños con los docentes y el lenguaje de éstos para mediar la resolución de problemas, dar órdenes, instrucciones y hacer retroalimentación a los niños.

Esta competencia emocional del maestro puntuó bastante bajo y quedó así determinada a partir de esta investigación. Por lo que establece que la utilización de un lenguaje más asertivo, es una buena estrategia piloto que va a permitir superar la incompetencia emocional que en ocasiones puede presentarse en los docentes, en la interacción con los alumnos. Refuerza por demás la idea de que el lenguaje, el afecto y las emociones tienen un papel fundamental en la interacción humana y que influyen directamente en el aprendizaje.

Otra investigación importante fue realizada en Cuba, donde se indagó por el lenguaje receptivo en niños con Dificultades de Aprendizaje. En el estudio se encuentra que, los niños con diagnóstico de Dificultades de Aprendizaje muestran un déficit desde las más tempranas edades escolares, en el desarrollo del vocabulario. Este déficit se torna cada vez más importante con la edad, a pesar de la intervención especializada que reciben en la escuela (Manzano, 2003).

Este planteamiento merece tomarse en cuenta, dado que el modo fundamental en que la escuela transmite los conocimientos es a través del lenguaje, tanto escrito como oral. La escuela va exigiendo cada vez más, que el niño aprenda a través del lenguaje; organizando y reconstruyendo el conocimiento, manejando y clarificando información, formulando y haciendo preguntas, conversando con maestros e iguales para facilitar el aprendizaje. Este tipo de problemas a nivel de la comunicación podrán afectar parcial o totalmente la vida del niño, su éxito académico, sus habilidades sociales y su conducta.

Con mucha probabilidad, este niño con Dificultades de Aprendizaje puede presentar problemas a la hora de desarrollar habilidades más sofisticadas como el uso figurativo del lenguaje, el lenguaje narrativo oral o escrito, en donde debe exponer lógicamente sus ideas o las de los demás.

Los resultados de este trabajo parecen indicar que los niños que presentan Dificultades de Aprendizaje, deben ser evaluados específicamente en el desarrollo del vocabulario, y en el desarrollo del lenguaje en general. La carencia de una prueba estandarizada que evalúe el vocabulario en este tipo de población, ha determinado que en muchos casos, este déficit pueda pasar desapercibido aún para los especialistas, y se enmascare tras una capacidad de comunicación promedio que da impresión de normalidad.

Teniendo en cuenta que el tema a tratar en la presente investigación es la Comunicación Asertiva, se considera que esta investigación reseñada aporta un factor importante a considerar. Según esta investigación, los niños con un diagnóstico de Dificultades de Aprendizaje, tienen una falencia con respecto al vocabulario receptivo. Si se tiene en cuenta dicha dificultad y se suma a un buen ordenamiento de la información que el docente le brinda al niño con Dificultades de Aprendizaje, la forma en la que él reciba y registre la instrucción dada, va a permitirle tener mejores resultados en un proceso de elaboración de la misma. Aportando así una herramienta valiosa para los maestros y personas a cargo de de estos niños, ya

que permite llegar a comprender que los niños no tienen un procesamiento del vocabulario receptivo adecuado en relación con su edad cronológica, de manera que al enfatizar el trabajo pedagógico en estos procesos comunicativos, la respuesta de aprendizaje en ellos puede ser más eficiente.

Lo anteriormente expuesto sirve de guía para el desarrollo de esta investigación pues los resultados de otras investigaciones realizadas ayudan a cualificar aún más el supuesto que se ha planteado respecto del tema a trabajar; tal como lo hace la investigación cubana sobre el desarrollo del vocabulario del lenguaje receptivo, que lleva realmente a pensar que los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, requieren de un manejo pedagógico específico, instaurado dentro de la misma práctica pedagógica, que enfatice en el uso adecuado del lenguaje, para poder así establecer procesos de comunicación más eficientes, basados en el principio de la asertividad.

2 JUSTIFICACIÓN

En un mundo tan dinámico y cambiante como en el que nos encontramos, en donde cada día y gracias a la tecnología se da paso al desarrollo de nuevas máquinas, procesos, productos y necesidades, así como se confirman o derogan nuevas teorías, el asunto de la educación es algo que marca pautas importantes en el desarrollo social. Las discusiones acerca del papel de la educación en las sociedades se ha destacado en autores como Bruner, J. (1987, 2000), Ausubel, D. (1980), Vigotsky, L. S. (1977), Lenzen, D. (1996), y algunos otros autores que resaltan el hecho de que la escuela tiene no sólo una función instructiva en términos de transmisión de contenidos, conocimientos propios del desarrollo cultural y tecnológico de cada sociedad; sino más importante aún, la escuela se convierte en el espacio de formación de sujetos ciudadanos críticos, reflexivos, capaces para desenvolverse dentro de su contexto y realizar procesos de transformación social, que se convierte igualmente en un objetivo que debe repensarse, reestructurarse y al cual hay que aportar desde diferentes campos como la psicología, sociología, antropología, entre otras, para el desarrollo óptimo del saber pedagógico.

La educación sin lugar a dudas es uno de los procesos más importantes que puede vivenciar el ser humano, por los aprendizajes a nivel social, curricular, disciplinar e individual que allí suelen construirse. Pero dicho proceso educativo ésta permeado por una serie de factores y recursos que de una u otra manera deben mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje para aportar así, significativamente, al desarrollo integral de cada sujeto.

En la actualidad, la introducción de nuevos paradigmas como el de “La Escuela Para Todos”, busca desarrollar una cultura de la diversidad, en donde indistintamente de la raza, el lenguaje, condición socioeconómica o las particularidades en cuanto al desarrollo cognitivo, motor o sensorial, todos los sujetos tengan acceso a la educación. Esto induce a que las prácticas educativas

integren una serie de factores que antes no eran contemplados en términos de la persona, el proceso y el contexto, de manera que se busquen las estrategias necesarias para suplir las necesidades específicas y generales de la población diversa, respetando principalmente la particularidad y la individualidad de cada persona.

Dentro de esta población diversa, los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje preocupan constantemente a los maestros de las aulas regulares tanto de niveles primarios como secundarios, ya que muchos de ellos no poseen el conocimiento suficiente de lo que dicha problemática implica, por lo que no logran plantear y discriminar las estrategias, apoyos y herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo que les permita a estos niños mejorar su desempeño en el ámbito escolar.

De lo anterior se desprende otro asunto importante, que se refiere a la confusión que las Dificultades de Aprendizaje han generado en cuanto a su diferenciación y relación con otras problemáticas de tipo escolar, dándose así una intervención inadecuada en los procesos de enseñanza.

Por consiguiente, la presente propuesta de investigación surge como una vertiente que hace parte del estudio “**Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Medellín**”, que se encuentra inscrito actualmente en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación y que se establece como Macroproyecto. Éste macroproyecto conlleva la búsqueda de una respuesta alternativa que permita desarrollar un trabajo más adecuado en torno a las Dificultades de Aprendizaje, y para tal efecto, establece una caracterización cognitiva y de algunos factores sociales que puedan estar influyendo en la manifestaciones de las Dificultades de Aprendizaje en los niños de 8 a 11 años. Uno de estos factores sociales tiene relación con la práctica PEDAGÓGICA que desarrollan los maestros y maestras que trabajan en sus aulas con niños y niñas con

Dificultades de Aprendizaje. Por lo tanto, el eje central de esta investigación, referido a la *Comunicación Asertiva*, busca establecer estos componentes comunicativos que influyen en el trabajo pedagógico con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, así como diseñar una estrategia que permita el trabajo reflexivo de los maestros, frente a su propia práctica pedagógica y de esta forma introducir las mejoras necesarias representadas en acciones dentro del aula, en lo que a los procesos de comunicación asertiva e interacción maestro-alumno se refiere.

La comunicación asertiva es un tema que ha sido trabajado principalmente desde la psicología cognitiva y aplicado a la dinámica de grupos, obteniendo buenos resultados en la intervención de las formas de comunicación que permean las relaciones interpersonales. En vista del alcance positivo que se ha logrado con la puesta en marcha de este tipo de estrategias comunicativas las cuales hacen más eficaces los canales y sistemas comunicativos en la interacción personal, se considera que la aplicación de las mismas puede aportar significativamente al trabajo en el campo pedagógico, ya que éste de la misma manera, se fundamenta en el flujo de la información y en la creación y desarrollo de habilidades comunicativas entre el maestro y el alumno. Investigaciones realizadas por autores como Abarca, M; Marzo, L. y Sala, J. (2005), Vásquez de la Hoz, F. J. (2004) han rescatado la importancia de que los maestros y maestras conozcan los componentes emocionales que están presentes en su interacción con los alumnos, y que se traducen como competencias emocionales, que pueden identificarse a partir de la interacción verbal y no verbal con los alumnos, las formas de organización de la clase, el manejo del espacio, de la norma y las metodologías empleadas. El desarrollo de estas competencias emocionales, dentro de la práctica pedagógica, influye en la estructuración de la personalidad de los alumnos y en la capacidad para que éstos desarrollen habilidades de control emocional, tengan una adecuada convivencia en el aula y puedan monitorear de forma más apropiada su desempeño escolar.

Es así como se pretende, a partir de esta investigación, que los maestros y maestras incorporen una forma de comunicación asertiva a su práctica pedagógica, cuando éste sea su déficit; y aquellos que sí tienen una comunicación asertiva, sean conscientes de la importancia de mantener y potenciar este estilo de comunicación, a través del cual expresen las ideas de manera respetuosa, sensible, accesible y disponible; en donde se tenga conciencia real de las necesidades de las otras personas, se pueda autorregular la respuesta preponderante ante una situación de difícil manejo en el aula, se busque entender al otro y escoger las palabras adecuadas para develar lo que se quiere manifestar, así como escuchar lo que el otro tiene para decir, de manera que los objetivos de enseñanza y aprendizaje tengan mayor posibilidad de logro.

Los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje se ven diariamente enfrentados, en las aulas de clase, a un lenguaje que en ocasiones es discriminatorio, que resalta cada vez más las dificultades e incapacidades que aparentemente tienen y que les impiden alcanzar un óptimo desempeño escolar. Por esta razón, la teoría de la Comunicación Asertiva que pretende abordarse en esta investigación, parte de los principios de la Inteligencia Emocional aplicados a las interacciones personales y busca aportar sustancialmente herramientas para la estructuración de estrategias que mejoren el desarrollo de las prácticas pedagógicas, logrando que éstas sean mucho más eficaces al contemplar aspectos específicos y detallados que se viabilizan a través de la comunicación tales como: hacer explícitos los objetivos y metas de aprendizaje, generar un clima agradable, positivo que induzca la motivación para el trabajo, desarrollar habilidades, brindar seguridad y confianza para el desarrollo de procesos y operaciones cognitivas en los alumnos, estimular la capacidad asertiva para generar interrogantes y preguntas que a través de procesos de interacción contrarresten la pasividad de la transmisión de la información que algunas veces se presenta, entre otros.

Los aportes que se esperan de la aplicación de este modelo de Comunicación Asertiva al desarrollo de la Práctica Pedagógica de maestros y maestras que

trabajan con niñas y niños con Dificultades de Aprendizaje, están centrados en el reconocimiento de factores positivos y negativos que influyen en los individuos y que dependen del desarrollo de la autoconciencia y del control emocional puestos al servicio del lenguaje durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran permeados por factores relacionados con el ámbito social, familiar, cultural, e individual que deben ser considerados en el momento de iniciar la intervención con niños y niñas que presentan Dificultades de Aprendizaje, ya que estos aspectos influyen de forma significativa en el desempeño escolar.

Las Dificultades de Aprendizaje que manifiestan algunos alumnos en un momento de su proceso educativo, han sido estudiados desde múltiples perspectivas y han generado marcos conceptuales y modelos explicativos diversos. Uno de estos modelos, plantea que los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje presentan problemas de tipo cognitivo; uno de los cuales está relacionado con la memoria de trabajo. Desde esta perspectiva, se ha generado una hipótesis referida a que uno de los aspectos problemáticos se debe a una falta en la toma de conciencia de las demandas de la tarea y de cuáles son las estrategias que se deben de poner en práctica para resolverla (Hammil, 1990), y no tanto a un problema de ausencia de las estrategias concretas. Estos niños pueden haber adquirido estrategias mnemónicas como repetir u organizar el material, pero es en el uso de estas estrategias donde fracasan en su vida social, escolar y familiar.

Por esta razón, uno de los factores externos que puede influir en la disposición de este tipo de estrategias en los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, está referido al tipo de comunicación que establece el maestro con éstos. La forma de interacción comunicativa entre maestro y alumno, a partir de los elementos verbales y no verbales que se involucren y que den cuenta del aspecto asertivo, puede facilitar o por el contrario obstaculizar aún más el proceso de aprendizaje, referido a la aplicación de estrategias de planificación y comprensión por parte de los alumnos.

Esto lleva a considerar que dentro del universo del aula educativa se desarrollan múltiples situaciones en las cuales se ven comprometidos tanto alumnos como maestros; algunas situaciones se caracterizan por estar cargadas de un gran componente emocional y afectivo que si no son encausados correctamente pueden llegar a bloquear el flujo normal de la dinámica escolar. Diferentes autores han propuesto que el ser humano posee una serie de facultades que le permiten regular y autorregular las emociones. Algunos de los primeros acercamientos que se realizaron para comprender las implicaciones del factor emocional en relación con la conducta, se refieren al tema de la Inteligencia, pero vista desde la perspectiva no conceptual, sino de manejo de recursos interactivos personales. Howard Gardner, a través de su teoría de las inteligencias múltiples propone que los sujetos poseen diferentes tipos de inteligencia, siete en principio (aunque actualmente ha agregado dos más a su propuesta conceptual, pero se centrará la descripción en las siete originales); dos de estas siete se refieren al manejo de las emociones y las habilidades sociales que las personas pueden tener, representadas como elementos de manejo interpersonal e intrapersonal. Paralelamente, e hilándose con la teoría de Gardner, Peter Salovey y John Mayer proponen la inteligencia emocional como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción Mayer, J. y Salovey, P, (1999).

Como orientadora entonces de la acción pedagógica más adecuada, se establece el área de las habilidades de comunicación como principio inmerso dentro de la Inteligencia Emocional, la cual enmarca la concepción de comunicación asertiva. Este concepto convoca a emplear estrategias para realizar un buen acto comunicativo en el cual los integrantes puedan expresar sus deseos y sentimientos de una forma oportuna y apta para que estos puedan ser entendidos y no den lugar a confusiones y mal interpretaciones

La comunicación asertiva se ha empleado en algunos ámbitos, diferentes al educativo, dando en ellos resultados exitosos generando así opciones de intervención eficientes para el desarrollo de actividades y estrategias en equipos de

trabajo, tal como ocurre en el ámbito organizacional donde se han realizado el mayor número de investigaciones respecto a este tema.

Se pretende entonces trasladar el concepto de comunicación asertiva, con algunos de sus componentes, que ha tenido grandes resultados en el área organizacional, al plano educativo para incorporarla en el trabajo pedagógico con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje. Y poder desarrollar así alternativas de intervención que, dentro del campo de las Prácticas Pedagógicas, posibilite a los maestros y maestras ser conscientes del efecto que estos componentes pueden tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje como mediadores; apelando al mejoramiento de las condiciones pedagógicas que abordan los procesos cognitivos, dentro de los cuales hay aspectos específicos, tales como componentes atencionales y de memoria de trabajo que son los que se encuentran afectados en niños y niñas con Dificultades en el Aprendizaje.

Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta:

¿Como influyen los componentes de la comunicación asertiva, en la Práctica Pedagógica de maestras y maestros, que trabajan con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje de 8 a 11 años de edad, en 5 Instituciones Educativas Oficiales de Medellín?

El presente estudio pretende dar cuenta de esta relación, a partir de un enfoque Cualitativo.

4 SUPUESTO TEÓRICO BÁSICO

Para establecer la línea general que rige tanto el rastreo teórico como la delimitación metodológica de esta investigación, se establece como supuesto básico que los componentes de la comunicación asertiva, influyen en la práctica pedagógica de maestros y maestras que trabajan con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, en cinco Instituciones Educativas Oficiales de Medellín.

Por lo cual, cuando los maestros y maestras utilizan componentes de la comunicación asertiva dentro de su práctica pedagógica, fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus alumnos, especialmente en aquellos que presentan Dificultades de Aprendizaje.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

Identificar los aspectos de la Comunicación Asertiva que influyen en la práctica pedagógica de maestros y maestras que trabajan con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje de 8 a 11 años de edad, en cinco Instituciones Educativas Oficiales de Medellín.

5.2 Objetivos Específicos:

- Valorar las fortalezas y debilidades, en cuanto a los componentes de la Comunicación Asertiva, que presentan los maestros y maestras.
- Establecer la relación entre aspectos verbales y no verbales, presentes en los procesos de Comunicación de los maestros y maestras, dentro de su práctica pedagógica.
- Comparar la percepción de los maestros y maestras frente a su competencia Comunicativa aplicada a su práctica pedagógica, con el desempeño real dentro del aula.
- Contrastar los procesos de Comunicación Asertiva en los maestros y maestras, dentro de su práctica pedagógica, cuando se relacionan con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje y cuando lo hacen con niños y niñas sin Dificultades de Aprendizaje.

6 MARCO CONCEPTUAL

La estructura conceptual de esta investigación se forma a partir de cuatro temas centrales, que explican y definen de manera precisa los componentes semánticos sobre los cuales esta diseñada la pregunta de investigación, y permite de la misma manera ofrecer una explicación teórica de la relación existente entre Inteligencia Emocional, Comunicación Asertiva, las Dificultades de Aprendizaje y la conceptualización de lo que representa la Práctica Pedagógica.

6.1 DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

El desarrollo del campo de las Dificultades de Aprendizaje se caracteriza por ser “un conjunto desestructurado de argumentos contradictorios” Molina, (1997). Esto es así, porque incluso la misma denominación es inespecífica por sí misma, habiéndose englobado durante algún tiempo dentro de este concepto cualquier alumno que presentase alguna dificultad en su aprendizaje, incluyendo los problemas mentales, sensoriales, emocionales, familiares, etc., los cuales han sido causa tradicionalmente de problemas en el aprendizaje escolar.

Primero, debe explicarse que las Dificultades de Aprendizaje escolar pueden considerarse, bajo dos puntos de vista que se presentan como excluyentes y no complementarios debido a que la terminología básica y las respuestas educativas no coinciden en los distintos planteamientos referidos al tratamiento teórico de este tema. Estos dos puntos de vista se refieren básicamente y en primer lugar, al campo de trabajo como una subárea de la Educación Especial (es decir, las Dificultades en el Aprendizaje Escolar propiamente dichas) bajo una perspectiva restringida; y aquel otro, que se deriva del Informe Warnock (1978), y que incluye las Dificultades en el Aprendizaje Escolar (bajo la denominación de Necesidades Educativas Especiales) dentro de la Educación Especial, bajo una perspectiva abierta y global, en un “continuum” de dificultades en el aprendizaje en el que se consideran incluidos todos los alumnos que asisten a la escuela y que en cualquier momento de su aprendizaje

escolar pueden presentar una dificultad curricular en alguna área de éste para aprender.

El comienzo del estudio de las dificultades en el aprendizaje escolar se cuenta oficialmente a partir de 1963 Hallahan y Kauff-man, (1978); Farnham-Diggory, (1980); Suárez, (1995), fecha que marca la constitución formal de este campo de trabajo debido a que se reúnen en Chicago representantes de varias organizaciones de padres de niños con lesión cerebral y/o deficiencias perceptivas y acuerdan constituir una organización de carácter nacional denominada "Association for Children with Learning Disabilities" dentro de la organización conocida como Council for Exceptional Children, lo que supuso la confirmación oficial de este nuevo campo de la educación especial. Hallahan y Kauffman, (1978).

A partir de entonces se ha producido un avance extraordinario. Sin embargo la investigación actual posea un carácter controlado y sistemático en sus diversos enfoques teóricos, ya que paradójicamente esta área de trabajo de las Dificultades de Aprendizaje escolar se ha concebido como un área polémica y controvertida, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos. Esta situación, aunque sólo sea parcialmente y como señala Miranda Casas (1994), posee un matiz positivo, ya que es un indicador del interés que suscita la materia, lo que «como sucede con todos los movimientos vivos, hace la controversia inevitable» (Miranda, 1994:13).

A partir de 1963 se adoptó el término "deficiencias específicas en el aprendizaje" el cual englobaba «a un extenso grupo de niños que no podían incluirse en otras categorías de niños desaventajados pero que necesitaban ayuda para adquirir las habilidades escolares» Miranda, (1994). A partir de entonces la mayoría de los educadores utilizaron la expresión "Dificultades de Aprendizaje" de alumnos, también utilizada por la prensa, legisladores y profesionales Mercer, (1991:12). De esta forma, en el nuevo campo de personas con dificultades no hay respuestas fáciles. Hay puntos de vista controvertidos, ambivalencias, vaguedades y una total falta de consenso sobre temas básicos.

Este concepto ha sufrido, sin embargo, un “cambio conceptual” importante en la actualidad a la hora de plantear la educación de estos alumnos, ya que la filosofía de la educación es que ésta debe ser para todos, pudiendo cualquier alumno presentar “necesidades educativas”, e incluso a veces, algunos alumnos necesitarán “ayudas especiales” para alcanzar las metas propuestas. Por tanto, el sistema educativo, en su conjunto, tendrá que disponer de los medios apropiados para que todos los alumnos puedan desarrollar su vida escolar con los demás compañeros en los ambientes menos restrictivos posibles. Todo ello lleva a pensar que ya no existen dos grupos de alumnos diferentes, sino que las necesidades educativas forman lo que se ha denominado un “continuum” de necesidades y servicios, para todos los alumnos que así lo necesiten.

La investigación sistemática de las Dificultades de Aprendizaje Escolar comenzó en 1800 con Gall Ortiz, (1986:55-57), quien intentó describir la afasia, estudiando el lenguaje en las personas adultas que perdieron la capacidad de expresar su pensamiento sin privación intelectual. A este primer intento de estudio siguieron otras investigaciones en la misma línea por parte de autores como Lorda, Ogle, Bastin, Kussmaul, Morgan, Kerr, entre otros. (Ortiz, 1986:55).

En la línea actual, las Dificultades en el Aprendizaje Escolar se consideran como un concepto referido a las diferencias individuales en el aprendizaje, «que son aquellas diferencias entre alumnos que pueden ser resueltas con los medios ordinarios de que dispone el profesor a nivel de currículo, y necesidades educativas especiales, que son aquellas Dificultades de Aprendizaje que no pueden ser resueltas sin una ayuda extra, bien sea educativa, psicológica o médica» Mercer, (1997:51).

Sin embargo, el área de los problemas de aprendizaje ha experimentado un gran progreso en la actualidad. El impacto americano de los Institutos de Investigación sobre sujetos con problemas de aprendizaje en las Universidades de Chicago, Columbia, Kansas, Minnesota y Virginia son de enorme interés Mercer, (1991). Aunque continúa la búsqueda para encontrar una definición aceptable, siendo este uno de los temas más relevantes, Poplin (1991:28) sostiene acerca del tema de la

definición que «quizás sea este un hecho innegable y es que los problemas de aprendizaje no constituyen una sola condición de incapacidad con una serie de características fácilmente definibles».

De lo anterior se desprende que en los informes se ha encontrado mayor variedad de problemas dentro de las categorías establecidas de las dificultades en el aprendizaje que entre la población de alumnos considerados de aprendizaje normal. Esta variedad ha llevado a la búsqueda de un grupo de dificultades con entidad propia. Esto es a lo que en la actualidad se aspira, aunque actualmente se aboga por un nuevo paradigma dentro de las Dificultades de Aprendizaje que se conoce como el «Paradigma del Síndrome Múltiple», significando con ello que las causas y manifestaciones de las dificultades en el aprendizaje pueden surgir desde distintos frentes y por tanto tener características múltiples.

Hay que señalar, por último, que aunque cada orientación teórica ha tenido su momento de mayor influencia en lo que se refiere al concepto de las Dificultades de Aprendizaje, esto es, biomédica, psicométrica, conductual, cognitiva, y metacognitiva, entre otras; todas las orientaciones siguen estando vigentes en la hoy en día, aunque la orientación hacia el concepto de “necesidades educativas especiales” tenga en este momento un carácter marcadamente actual y globalizador.

6.1.1 La búsqueda de una definición de las dificultades en el aprendizaje

Este sentido tradicional del concepto de las Dificultades de Aprendizaje escolar procede fundamentalmente de EE.UU. Al hablar de las Dificultades de Aprendizaje escolar en sentido restringido se hace referencia a las dificultades en el aprendizaje «específicas», las cuales se considera que presentan aquellos alumnos con Dificultades de Aprendizaje de las técnicas instrumentales básicas, esto es, en el desarrollo de la lectura, la escritura y el cálculo. Existe en estas concepciones bastante coincidencia en excluir de la categoría a los escolares con bajo rendimiento, debido primariamente a problemas sensoriales, cognitivos, emocionales

graves, deprivación sociocultural, falta de oportunidades escolares y dispedagogías Suárez, (1995:20-24).

Coexiste un consenso generalizado en que la dificultad existente para seleccionar un concepto de « Dificultades de Aprendizaje » que sea unánimemente aceptada por la mayor parte de los profesionales e investigadores que trabajan en este campo, deriva fundamentalmente de su pluralidad de raíces históricas. Esto significa que los autores, dependiendo de su formación y orientación teórica, destacarán ciertas características en su definición, mientras excluirán otra serie de ellas, que desde otra perspectiva se consideran relevantes. La expresión “Dificultades de aprendizaje” se consolida definitivamente en 1963, una vez es propuesta en la que a partir de ese momento sería la *association for children with learning disabilities* (ACLD) Kirk, (1962). Una de las razones para el éxito del término fue el hecho de que surgiera en medio del debate que sostenían padres y educadores acerca del efecto estigmatizador de algunas de las etiquetas diagnósticas que hasta entonces se venían usando. Tal como se entendió en aquellos momentos, “Dificultades de Aprendizaje” (DA) era un término optimista. Atribuye al alumno integridad en sus capacidades y le otorga posibilidades de aprender; los alumnos con DA fracasan bajo las condiciones rígidas habituales en las escuelas, pero podrían aprender con éxito bajo otras condiciones alternativas Johnson y Myklebust, (1967).

Es por ello que la amplitud y complejidad a que hace referencia el término ha ocasionado que todavía hoy pueda considerarse su contenido como «misterioso y complejo». Como ya señalaban Hallahan y Kauffman en 1978, la situación es de lo más desafortunada. No solo se han dejado de reconocer, a veces, los esfuerzos verdaderamente pioneros de los teóricos y profesionales anteriores, sino que la ignorancia de estos orígenes históricos ha contribuido de forma significativa a los malentendidos actuales respecto a la definición de lo que se denominaban anteriormente “trastornos en el aprendizaje escolar”.

Esta falta de especificidad y concreción del concepto implica una ambigüedad en la delimitación de su campo de actividad propio en su sentido tradicional, ya que

determinados autores, entre los que se incluye a Lerner (1985), consideran que se sitúa entre la educación general y la educación especializada, mientras que otros como Hallahan y Kauffman (1978) ya opinaban que su campo de actuación se incluye en el área de la Educación Especial.

Junto con esta ausencia de una delimitación clara en lo que a contenido se refiere, otro factor que ha contribuido a generar la confusión que hoy en día existe es la cantidad de nominaciones distintas en uso y que son reflejo de las preferencias de especialistas con distintas perspectivas teóricas y prácticas sobre el problema: educadores y psicólogos por una parte, y médicos por otra Barca Lozano, (1991).

No se trata simplemente de una preferencia en cuanto a terminología se refiere, sino más bien de adopción de diferentes perspectivas sobre el mismo problema. Así «mientras los psicólogos y pedagogos se centran en las causas psicológicas y pedagógicas, los neurólogos y neuropsicólogos aluden a disfunciones neurológicas y fisiológicas como determinantes básicos en los problemas de aprendizaje» (Miranda, 1994:30).

Todo ello implica que la «pluralidad terminológica y la indeterminación conceptual», como señala Miranda (1994), que caracteriza al término «Dificultades de Aprendizaje» imposibilita la existencia de una definición que sea universalmente aceptada. Fue Samuel Kirk en 1962 quien por primera vez acuñó el término «Dificultades de Aprendizaje» en la primera edición de su popular libro «Educating Exceptional Children», introduciéndolo de manera oficial un año después en la Conferencia sobre los problemas del niño con “handicaps” (impedimentos o desventajas) perceptivos.

Luego de revisar algunas definiciones sobre las Dificultades de Aprendizaje y dentro de la diversidad de definiciones propuestas hasta la fecha y pese a sus limitaciones, quizá la que ha alcanzado una mayor aceptación y acuerdo entre lo que los padres, la legislación y la comunidad científica entienden por Dificultades de Aprendizaje es aquella propuesta en 1988 por el Comité Americano de dificultades de aprendizaje

(National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD). Desde esta visión, *“las Dificultades de Aprendizaje son un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que exhiben dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, se presume que son debidos a una disfunción del sistema nervioso central y pueden presentarse a lo largo del ciclo vital. Además de las DA, pueden presentarse problemas en las conductas de autorregulación, así como en la percepción y en la interacción social; pero en sí mismas no constituyen dificultades en el aprendizaje. Aunque las DA pueden darse concomitantemente con otras condiciones discapacitantes (e.g., deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), éstas no son el resultado de tales condiciones o influencias”* Hammil, (1990).

En esta definición se recoge la esencia de lo que puede entenderse por Dificultades de Aprendizaje desde un enfoque fundamentalmente educativo y para la toma de decisiones de provisión de servicios escolares de educación especial García Sánchez, (1995). Aunque no asumida “gubernamentalmente”, sí lo fue por la mayoría de las organizaciones norteamericanas relacionadas con las Dificultades del Aprendizaje, tanto profesionales como científicas, tales como la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), la Division for Learning Disabilities (DLD), la Learning Disabilities Association of America (LDA), entre otras.

Las ideas que deben destacarse de la teoría implícita en esta definición son las siguientes:

- a. Las Dificultades de Aprendizaje son un grupo heterogéneo de trastornos
- b. El problema es intrínseco al individuo.
- c. Hay un reconocimiento de las bases biológicas del problema, que se supone relacionado con una disfunción del sistema nervioso central.

- d. Las Dificultades de Aprendizaje pueden darse simultáneamente con otras condiciones discapacitantes.

Entre las novedades que aporta, hay que destacar:

- a) Se considera que las Dificultades de Aprendizaje son un hecho que puede permanecer durante todo el ciclo vital, y no sólo durante la niñez. Ello significa que adolescentes y adultos también son tenidos en cuenta a la hora de la provisión de servicios y apoyos especiales.
- b) Las Dificultades en el Aprendizaje se manifiestan por dificultades “significativas”, sin atenerse a discrepancias entre capacidades y ejecución.
- c) Los aspectos excluyentes quedan suficientemente matizados, pudiéndose dar el caso de la concurrencia de Dificultades de Aprendizaje con otros trastornos. Entre los aspectos excluidos están las dificultades de habilidades sociales que incluyó la ICLD en 1987.

6.1.2 La investigación de las dificultades en el aprendizaje

Bajo la perspectiva tradicional han sido los problemas de lectoescritura los que han provocado más investigación, lo que ha dado lugar a la potenciación de investigaciones de carácter descriptivo. En los países anglosajones han sido los problemas de deletreo y ortografía los que han primado. Posteriormente ha sido el lenguaje hablado el que se ha convertido en centro de preocupaciones para los especialistas Rigo, (1994). Otras investigaciones en este campo de estudio se abordan desde la perspectiva cognitiva, centrandose sus trabajos en los problemas que se presentan en el desarrollo de los procesos psicológicos básicos que influyen en la adquisición de las técnicas instrumentales, la lectura, la escritura y el cálculo.

En general, el mayor número de investigaciones se ha desarrollado en torno a la dislexia en los últimos años, siguiendo varios enfoques, aunque algunos de ellos con más suerte que otros debido a los hallazgos de investigaciones que sugieren que las dificultades lectoras no obedecen siempre a un mismo factor determinante, sino que cada caso es singular y que, dentro del abanico de posibilidades que ofrece la

misma investigación, lo lógico es el estudio de cada niño que presenta una dificultad lectora.

Dichas investigaciones se encaminan al «estudio de los desórdenes existentes en uno o varios de los procesos psicológicos básicos implícitos en la adquisición y uso del lenguaje, habla y escritura. Los sujetos lentos, mentales ligeros, retrasos académicos, fracasos escolares, etc. son los temas que se abordan en esta perspectiva» Sánchez Manzano, (1994:195).

Las investigaciones se dan, por tanto, en el campo de la neuropsicología y la biología, y los problemas a que puedan dar lugar en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura Duffy, (1986). Estas investigaciones, ya clásicas, comparan las dislexias adquiridas con las de desarrollo (Marshall, 1988) y las interconexiones y disfunciones que se dan en las distintas áreas cerebrales. Asimismo estas investigaciones pretenden analizar las funciones de cada uno de los hemisferios cerebrales de los alumnos disléxicos para descubrir las dificultades de carácter evolutivo Galaburda et al (1985); Christensen, (1987).

La investigación en la actualidad en torno a la dislexia señala dos amplias corrientes de desarrollo: la relacionada con los factores biológicos y la relacionada con los factores cognitivos. Desde la perspectiva neurológica y biológica se ha tratado de estudiar la relación entre la dominancia cerebral y la lateralidad y los errores de los alumnos denominados disléxicos, estableciendo como causa de la dislexia un daño o una lesión cerebral. Esta lesión cerebral se manifiesta por un procesamiento lingüístico inferior en el hemisferio izquierdo y por problemas en el procesamiento de la información espacial en el hemisferio derecho, que repercute directamente en el procesamiento lingüístico.

Los factores biológicos se relacionan con una causa centrada en la falta de dominancia de uno de los dos hemisferios cerebrales Martin & Miller, (1996:58), sin embargo esta teoría no se encuentra apoyada en la actualidad por los hallazgos de las investigaciones en lo que se refiere a la lateralidad cruzada de mano y ojo

Snowling, (1991:57). Otras teorías sugieren que debe haber áreas del cerebro responsables del desarrollo de la lectura que están causadas genéticamente por un virus o por problemas en el embarazo así como las drogas y las sustancias bioquímicas Martin & Miller, (1996:59).

Ellis (1993) señala que se trabaja actualmente en el descubrimiento del «área de la dislexia», la cual juega un papel muy importante en el procesamiento fonológico. Asimismo las anomalías del hemisferio izquierdo son causa de las Dificultades de Aprendizaje. Por último cabe señalar que existen bastantes teorías que sugieren que la «dominancia ocular» es importante.

En segundo lugar la explicación se centra en que si los disléxicos rastrean naturalmente la información de derecha a izquierda mientras son enseñados por un profesor que asume que el niño está siguiendo de izquierda a derecha, podría comprenderse que el hábito puede interferir y que los niños pueden desarrollar un bloqueo en el aprendizaje de los caracteres visuales. Este problema podría también explicar las inversiones y fallos de lectura de una palabra a otra Pumfrey & Reason, (1991).

En estas investigaciones los niños son etiquetados como disléxicos, disgráficos, etc, porque se ha detectado mediante observación, examen o exploración psicodiagnóstica, entre otros, que comete una serie de errores cuando escribe o lee. Son ya clásicos los estudios de Molina (1983) y Cervera y Toro (1980), los cuales nos dan como resultado un porcentaje de errores en dislexia tales como sustituciones, vacilaciones, omisiones, frente a otros, como inversiones y rotaciones.

El problema que se plantean este tipo de investigaciones se basa en el tipo de errores lectoescritores cometidos por estos niños para averiguar si son diferentes de los cometidos por niños que no manifiestan lo que se denomina como “dislexia”. La utilización de métodos de reeducación en condiciones óptimas tiene como objetivo la facilitación de estímulos al niño para que pueda lograr el aprendizaje del contenido que se presenta al alumno Vallés Arándiga, (1988). En la reeducación de los

problemas del desarrollo de las técnicas instrumentales bajo esta perspectiva de estudio deben tenerse en cuenta aquellos factores que pueden constituir un refuerzo para el niño en su aprendizaje.

Entre las investigaciones sobre los factores cognitivos, éstas se basan en el procesamiento de los sonidos del habla y las dificultades con la conciencia fonológica. Entre los factores relacionados con el procesamiento de los sonidos del habla se encuentran: la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo, la secuenciación, los déficit en el nombramiento, los déficit de repetición y la comprensión Snowling, (1991); Pumfrey & Reason, (1991).

Desde la perspectiva cognitiva, por tanto, los estudios se basan en el desarrollo del procesamiento de la información lingüística (codificación y decodificación de la información lingüística). Resulta útil esta perspectiva en el estudio de la dislexia para conocer, en el caso de las dislexias adquiridas, qué proceso concreto está deteriorado o implicado en una determinada conducta y para identificar alteraciones concretas en las funciones de la lectura, deletreo y ortografía, en las dislexias evolutivas.

6.1.3 CLASIFICACIÓN

La siguiente clasificación corresponde a un modelo de Shaw y Cols. (1995), que trata de englobar los anteriores ya descritos y se formula sobre la definición de la NJCLD (1994), aplicable a todo el ciclo vital.

Nivel I: Discrepancia intraindividual: Incluye el establecimiento de a] dificultades significativas y b] puntos fuertes en diferentes áreas como comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento, matemáticas, áreas temáticas de conocimiento. Se distinguen 3 tipos de perfiles:

- Sujetos con Dificultades de Aprendizaje: con rendimientos que fluctúan por encima y por debajo de la media.
- Sujetos retrasados mentales: Un perfil muy por debajo de la media y de puntuaciones armónicas.
- Sujetos considerados de aprendizaje lento, que se situarían en un nivel intermedio.

Nivel II: Discrepancia intrínseca al individuo: Consideran las disfunciones del sistema nervioso central y los problemas de procesamiento de la información que puedan estar relacionados con las habilidades del nivel I para poder establecer el origen intrínseco de las dificultades.

Nivel III: Aspectos relacionados: Está integrado por habilidades psicosociales, físicas y sensoriales que son consideradas como posibles problemas asociados con las Dificultades de Aprendizaje, pero no como elementos constituyentes.

Nivel IV: Explicaciones alternativas: contempla los criterios de exclusión o las posibles explicaciones alternativas de las Dificultades de Aprendizaje. Proponen tres aspectos: una dificultad primaria generalizada, influencias ambientales, culturales o económicas e instrucción apropiada o inadecuada.

El hecho de que hoy en día se acepte un término común, como es el de “Dificultades de Aprendizaje”, que incluye una amplia variedad de problemáticas, ha supuesto un avance importante dentro del entorno educativo, puesto que un término tan general facilita la reivindicación de una atención específica para los alumnos en él incluidos sin necesidad de bajar a concreciones que muchas veces sirven de obstáculos para la pronta intervención que se requiere.

6.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los docentes observan a diario que sus alumnos además de diferenciarse en su nivel académico, en el área cognitiva, también difieren en sus habilidades emocionales. Estas diferencias afectivas no han pasado desapercibidas ni para los padres, los compañeros y familiares, así como tampoco para la ciencia. En la última década, la ciencia cognitiva está demostrando que este abanico de habilidades personales influye de forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e, incluso, en sus logros académicos y en su futuro laboral. Una de las líneas de investigación y estudio que hace énfasis en el uso, comprensión y regulación de los estados de ánimo es el campo de estudio de la Inteligencia Emocional.

Hasta la década de 1980, la inteligencia se consideraba como un conjunto de capacidades esencialmente intelectuales (capacidad de análisis, de síntesis, de razonamiento, de memoria, etc.), siendo el Cociente Intelectual (CI) su medida más aceptada. Pero ya los primeros psicólogos dedicados a estudiar científicamente esta capacidad, como Thorndike, Binet y Wechsler, habían hecho notar que, probablemente, existían factores no-intelectuales vinculados al comportamiento inteligente Bisquerra, R., (1998).

Howard Gardner director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación de la Universidad de Harvard, con una postura relativamente nueva, expone en el año de 1983 que no existe una inteligencia global y totalizadora como plantea *Spearman*, sino que coexisten múltiples inteligencias y que, en consecuencia, una persona podía ser inteligente en áreas distintas. Él no toma solo en cuenta la capacidad racional y lógica sino otros tipos de aptitudes incluyendo aquellas que permiten un adecuado manejo de los aspectos interpersonales e intrapersonales Bisquerra, R., (2001). Su teoría se basa en que:

- Cada persona posee en mayor o menor grado siete inteligencias.

- Las inteligencias por lo general trabajan juntas de manera compleja.
- Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría
- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.

Al hablar de Inteligencias Múltiples, Gardner colaboró en rescatar el concepto de inteligencia del mito intelectual y facilitó el camino hacia una nueva concepción de la misma, por que es precisamente a partir de los trabajos de Gardner y de su modelo multifactorial de la inteligencia, que se retoman particularmente los tipos de inteligencia interpersonal e intrapersonal para desarrollar un nuevo concepto denominado **Inteligencia Emocional (IE)**. Si bien fue el psicólogo Reuven Bar-On en su tesis doctoral en 1988 el primero que habló de un "Cociente Emocional" paralelo al CI, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer (1990), manejaron el termino de '**Inteligencia emocional**' denominándola como: "la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción". Luego, de esto y gracias al trabajo de Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, se difundió por todo el mundo su obra La **Inteligencia Emocional** (1995).

- Howard Gardner (1983): **Inteligencias múltiples.**
- Reuven Bar-On, (1988): **Cociente Emocional (CE).**
- Peter Salovey y John Mayer (1990): **Inteligencia emocional.**
- Daniel Goleman (1995): **"Inteligencia Emocional".**

La Inteligencia Emocional es una facultad flexible que permite conocer y aplicar el conocimiento, es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones, estados mentales, entre otros, y que puede definirse como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Esta va más allá de la simple capacidad de análisis racional y toca más con las habilidades en el control emocional dentro lo que se denomina “relaciones humanas” Goleman, (1996). La Inteligencia Emocional establece que hay una serie de aspectos más allá de lo cognitivo e intelectual y que están del lado de lo emocional y lo social, permitiendo comprender de manera más adecuada el desarrollo personal de los individuos.

El concepto de **Inteligencia Emocional** nace con la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: ¿Por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida? Según Goleman (1996), por competencia **emocional** está entendida desde la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común. A su vez la competencia **emocional** se puede dividir en dos apartados o categorías relacionadas:

6.2.1 COMPETENCIA EMOCIONAL-PERSONAL:

Esta tiene que ver con los siguientes aspectos:

6.2.1.1 Conciencia de uno mismo (Autoconocimiento):

Es la capacidad de reconocer y entender en uno mismo las propias fortalezas, debilidades, estados de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre el trabajo.

Este conocimiento autorreflexivo posibilita que la mente observe, investigue y reconozca su propia experiencia, incluida la emocional, en un acto que para efectos análogos podría equipararse con la metacognición.

Esta competencia se manifiesta en personas con habilidades para juzgarse a sí mismas de forma realista, que son conscientes de sus propias limitaciones y admiten con sinceridad sus errores, que son sensibles al aprendizaje y que poseen un alto grado de auto-confianza.

6.2.1.2 Autorregulación o control de sí mismo:

Es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros.

El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional, pues cada emoción tiene un valor y un significado importante. Se trata entonces de poder experimentar una emoción de manera adecuada, consecuente y coherentemente con las circunstancias en que se contextualiza. La finalidad es mantener bajo control las emociones que puedan ser perturbadoras de manera que se tienda hacia el bienestar emocional. Las personas que poseen esta competencia son sinceras e íntegras, controlan el estrés y la ansiedad ante situaciones comprometidas y son flexibles ante los cambios o las nuevas ideas.

6.2.1.3 Auto-motivación:

Es la habilidad de estar en un estado de continua búsqueda, activación, empuje y persistencia que ayude al rendimiento y a la adecuada percepción de éxito o de fracaso, con el fin de modificar los estados de inhibición o bloqueo del sujeto,

actuando como un potente motor de carácter ético dentro del marco referencial cultural de cada individuo, que se traduce en mayor persistencia para llegar a metas y objetivos haciendo frente a los problemas y encontrando soluciones.

Esta competencia se manifiesta en las personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa económica, con un alto grado de iniciativa y compromiso, y con gran capacidad optimista en la consecución de sus objetivos.

6.2.2 COMPETENCIA EMOCIONAL SOCIAL:

Al igual que la anterior, esta inteligencia también está compuesta por otras competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás:

6.2.2.1 Empatía:

Es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar, y respondiendo correctamente a sus reacciones emocionales, es entonces el “sentir con los demás”, de experimentar, sintonizarse con las emociones de los demás como si fueran propias. A su vez, la empatía está estrechamente relacionada con las capacidades de comunicación (tolerancia, respeto, y apertura) para saber escuchar y reconocer las necesidades y estados emocionales ajenos y permitir expresar adecuadamente los propios.

La empatía está íntimamente relacionada con las habilidades de comunicación, pues la mayoría de las veces la información empática fluye a través de canales de carácter no verbal. La clave para intuir los sentimientos de otra persona está en la habilidad para interpretar señales no verbales: la postura, la expresión facial, el tono de la voz, los ademanes, y otro tipo de información corporal. Se trata de descubrir y

sintonizarse con la verdad emocional, observando la forma en que se dice algo, más que a través de aquello que se dice.

Las personas empáticas son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones, que normalmente tienen mucha popularidad y reconocimiento social, que se anticipan a las necesidades de los demás y que aprovechan las oportunidades que les ofrecen otras personas.

6.2.2.2 Habilidades sociales:

Es el talento en el manejo de las relaciones con los demás, en saber persuadir e influenciar a los demás. Las habilidades sociales tienen un componente esencial que es la comunicación, la cual representa el escalón último hacia la socialización de las habilidades emocionales, es la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto.

Esta capacidad comunicativa es muy compleja pues involucra no sólo la forma en la que se expresan los mensajes, sino también la intuición del momento adecuado para hacerlo. En síntesis, reúne las habilidades de percibir el cómo y el cuándo de una manifestación emocional. La comunicación tiene entonces dos formas de establecerse: a través de lo verbal y a través de lo no verbal (o corporal).

Las señales no verbales envían un mensaje claro al sistema perceptivo de la persona, y estas señales son canalizadas por el sistema límbico aún antes de que la corteza cerebral pueda estructurar una elaboración consciente del mensaje recibido. De ese modo, cuando las palabras no concuerdan con los gestos manifestados dentro de un mensaje emocional, la paradoja informativa genera el desconcierto. Un mensaje verbal sincero y coherente con el no verbal, convalida la intuición emocional Goleman, (1996)

En definitiva, al hablar de inteligencia emocional y de la diferenciación con la inteligencia racional, es preciso señalar que desarrollar un buen nivel de inteligencia emocional procura potenciar la capacidad para utilizar todas las demás habilidades mentales y así complementar el desempeño en la vida. Es por esta razón que la inteligencia emocional es una aptitud superior, una capacidad que influye en las demás habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas. Goleman, (1996)

La Inteligencia Emocional integra una serie de habilidades para el control, manejo y expresión de las emociones. Ej: capacidad para motivarse y persistir ante una tarea, hacer frente a las decepciones, controlar los impulsos, anticipar consecuencias, regular los estados de ánimo, colaborar con la capacidad reflexiva y la toma de decisiones.

Este asunto de la inteligencia emocional en la actualidad ha sido bastante utilizado, y más en el trabajo relacionado con la dinámica de equipos implementada a nivel laboral. Pero de la misma manera otros autores como Vallés, A. y Vallés, C. (2003), Elias, M.; Tobias, S., y Friedlander, B. (1999), Bisquerra, R. (1998), Filella, G., Fita, E. (2001), se han preocupado por llevar este tema al plano de lo educativo analizando de esta forma el papel de la Inteligencia Emocional en el docente y en todos los otros recursos que compendien el acto pedagógico y lo relacionado a la relación maestro – conocimiento – alumno.

H. Nickel,(citado por Vásquez de Hoz, 2004) es otro de los autores antes mencionados que se ha encargado de discutir desde diferentes vertientes el asunto referido a la psicología de la conducta del profesor, y cómo ésta se interrelaciona con el mundo de la vida escolar del estudiante, redimensiona la manera como interaccionan los dos principales protagonistas del acto educativo, proponiendo un modelo transaccional entre el profesor y el alumno, en donde variables externas o socioculturales y variables internas o intrapersonales de uno y otro influyen en sus respectivas conductas Nickel, H., (1981). E. Vasco también considera que la calidad y las formas de interacción con el saber, el conocimiento y en torno a este se ven en

gran medida afectadas por la calidad de la relación que puede existir entre el maestro y sus estudiantes, y de estos entre sí. Vasco, E., (1993)

En la cotidianidad, los seres humanos están constantemente aprendiendo, desaprendiendo y reaprendiendo nuevas cosas, viviendo un ciclo de experiencias sin fin en las cuales la parte emocional, la subjetividad de cada individuo esta puesta en gran parte en cada uno de sus actos, de la misma manera entonces la labor docente, es en el proceso de enseñanza-aprendizaje-valoración – evaluación, donde el aspecto afectivo surge como mediador en la relación que establece el docente con sus estudiantes; y este aspecto no puede negarse ni excluirse, porque tal proceso es un suceso humano intersubjetivo que ocurre en un sistema social complejo como lo es, en su sentido más amplio, la escuela; dependiente esta y enriquecida de acuerdo a las características propias de cada cultura, y a las visiones de hombre, de ser humano que la sociedad necesita educar y formar.

Por la envergadura del acto educativo y sin olvidar que se educan y se forman sujetos, seres humanos, la dimensión emocional es la clave en las relaciones humanas. La práctica pedagógica se inscribe dentro de este contexto que se desarrolla en este escenario interactivo, en donde es válido entonces concentrar la atención de todos y cada uno de los que practican la docencia a cualquier nivel, para que busquen de manera sustancial desarrollar explícita e implícitamente competencias sociafectivas, pues su papel mediador redundando en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica de los alumnos dentro y fuera del aula; pero también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor Abarca, M; Marzo, L. y Salas, J., (2002: 1)

Las tendencias actuales de la Psicología Educativa sugieren por ejemplo que los profesores, y todo el personal vinculado al sistema educativo, desarrollen competencias como la toma de decisiones oportunas y acertadas; la comunicación asertiva, afectiva y efectiva; la solución de conflictos de manera creativa y exitosa; la cooperación y trabajo en equipo, todo ello dentro y fuera del aula de clases, en

relación con los alumnos pero también con otros docentes, con el personal administrativo, las directivas de la institución y en general con toda la comunidad educativa. Indiscutiblemente esto requiere que el docente desarrolle su Inteligencia Emocional y sepa hacer uso de esta en la relación con sus alumnos y en la forma como planea resolver problemas dentro del aula de clase.

A continuación se puede observar como cada una de las dimensiones de la I.E. se presentan en las situaciones de aula, cuando el docente interactúa con otros miembros de la comunidad educativa, especialmente con los estudiantes. La orientación principal de estas ideas las proporciona Gallego y Cols., (2002).

6.2.2.3 Autoconciencia:{xe "4.8.1.1. Implicaciones educativas de la autoconciencia"}

La introspección y el reconocimiento de las fortalezas y débiles que haga el docente, la confianza que en sí mismo demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo interiores y la expresiones que haga de ellos ante sus alumnos, son aspectos que un docente competente debe trabajar y afianzar antes de enfrentarse a la enseñanza de los mismos a su grupo de alumnos.

Por que es indispensable que el docente tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales, ya que el modelo de comportamiento emocional que manifieste será un acontecimiento determinante que influirá en el aprendizaje emocional de sus alumnos. Además, el docente es una pieza clave para que niños, jóvenes y adultos presten atención y aprendan a percibir sus propias emociones. Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L., (2002: 60)

6.2.2.4 Autocontrol{xe "4.8.2.1. Implicaciones educativas del autocontrol"}:

La observación y percepción de las emociones influye en el proceso posterior de cómo se afrontan ciertas situaciones. Muchos docentes se preguntan a menudo cómo salir bien librados de algunas situaciones críticas y comprometedoras en las que se ven inmersos en su tarea educativa: la hostilidad de algunos alumnos, padres u otros docentes, el estrés y la ansiedad de preparar una nueva asignatura que no se conoce, la crítica de un superior por la forma de manejar la clase, la apatía que provoca la realización de tareas repetitivas, entre otras.

Las estrategias utilizadas por los docentes para controlar estas situaciones de carga emocional pueden ser variadas: evitar, aguantar, minimizar, cambiar los acontecimientos o buscar información y asesoramiento. El conocimiento de los alumnos de la institución en la que se trabaja, junto con el dominio de un método de trabajo y de las habilidades para la comunicación interpersonal, son recursos que le ayudan a reducir la incertidumbre de las situaciones críticas y hacerlas más predecibles y controlables.

El que se afronten determinadas situaciones de una manera o de otra, en forma controlada o descontrolada estará determinado por las emociones y sentimientos que la persona experimenta en el momento clave. Pero también la forma de afrontar lo que acontece estará ligada a la habilidad para influir a través de nuestros pensamientos, percepciones y acciones en las emociones y ejercer sobre ellas, un control que las convierta en algo beneficioso y no perturbador. Y así comprender que cuando no se tiene el control sobre estas (las emociones), no se está en condiciones de escuchar, hacer o recibir una crítica, de pensar, ni de encontrar una solución a un problema de manera efectiva y eficaz.

El autocontrol puede ser enseñado y aprendido, y debe convertirse en un objetivo pedagógico en el sentido que implica asumir responsabilidad, determinar secuencias de acciones y generar previsiones, al mismo tiempo que es un medio necesario para lograr la autonomía personal. Por ello es imprescindible seleccionar técnicas y elaborar estrategias para generar en niños, jóvenes y adultos modos de control de

las propias emociones y reducir así su vulnerabilidad a condiciones externas e internas y garantizar de la misma manera que podrán tener diferentes formas de resolver las problemáticas que se le presente en su día a día. *Gallego y Cols. (2002.)*

6.2.2.5 Automotivación{x "4.8.3.1. Implicaciones educativas de la automotivación"}:

En las actuales condiciones, muchos de los propósitos y objetivos de las prácticas educativas actuales, suelen enfatizarse en hacer una simple transmisión de contenidos académicos, muchas veces descontextualizados, y en buscar la forma en que los alumnos puedan acumular un mayor conocimiento, que lo sepan y lo puedan utilizar en su día a día es algo que queda para ser pensado. Los resultados de la educación actual a veces dejan la sensación de que se este deteniendo en cultivar más los cerebros y no la voluntad. Cualquier profesional de la enseñanza estará de acuerdo en que la falta de motivación propia, en alumnos y otros profesionales es un problema con el que se encuentran muchas veces en su trabajo.

Como responsables de la tarea educativa, los docentes deben reconstruir los conocimientos que la ciencia ha producido, pero también otros que quizá sean más útiles en la vida, tales como aprender a luchar ante la adversidad, ser persistentes en el esfuerzo y luchar por conseguir las metas personales, poder salir airoso ante la adversidad, poder encontrar soluciones ante una dificultad y sobre todo creer en que se puede hacer todo y tanto como se quiere.

Así como para algunos alumnos que tienen seguridad en sí mismos y en sus capacidades un suspenso puede ser positivo porque les demuestra que puede superarse incluso ante las dificultades, para otros alumnos con menos confianza un suspenso puede llevarles a la desvaloración aprendida si el resultado del suspenso se repite reiteradamente y no encuentran relación entre su acción y el resultado, aunque sus capacidades sean las adecuadas.

En este punto es necesario repensar las muchas veces en las que el docente somete a su alumno a una situación frustrante, sin antes modelarle la seguridad para vencer la sensación de frustración y tolerarla de tal manera que busca soluciones y no mas frustraciones

Los alumnos sometidos al fracaso repetido se imponen metas que son demasiado bajas o excesivamente altas. Es un modo de refugiarse ante el miedo y la amenaza del fracaso. En el primer caso, al buscarse objetivos relativamente fáciles se garantiza el "no fracaso" pero no se consiguen logros mayores. En el segundo, al imponerse metas inalcanzables. El fracaso no es tan humillante porque siempre se puede relacionar a factores externos la propia habilidad, como por ejemplo a la dificultad de la tarea.

Las expectativas son, en la mayoría de los casos, una percepción subjetiva que puede quedar lejos de las posibilidades reales de una persona. Los docentes tienen la oportunidad de desmontar estas percepciones en los alumnos con expectativas bajas o no reales y ayudarles a adquirir confianza y a motivarse a sí mismos. La descomposición de los objetivos en metas más asequibles, la retroalimentación positiva de una persona de confianza, la reconstrucción y análisis de los procesos de pensamiento que conducen a sentimientos de incompetencia y nulidad y la correcta y objetiva explicación de los éxitos y fracasos, son algunos procedimientos que se pueden emplear para ayudar a estos alumnos" Vásquez de la Hoz, (2004).

6.2.2.6 Empatía{x "4.8.4.1. Implicaciones educativas de la empatía"}:

La empatía suele considerarse como la base de todas las interacciones sociales. La capacidad de asumir el punto de vista de otro y la sensibilidad, disponibilidad, y accesibilidad hacia los sentimientos y reacciones de los demás son manifestaciones empáticas que aparecen desde la infancia y cuyo desarrollo posterior y uso de esta en la vida adulta y en las relaciones interpersonales depende, en gran medida, de la

educación, y de lo significativa que haya logrado ser esta para introyectar el sujeto la capacidad de empatizar con facilidad.

No obstante, socialmente parece idolatrarse la falta de empatía en los docentes pues en muchos casos es considerado más un valor que un déficit. Es así que difícilmente los docentes se convierten en personas significativas y dignas de confianza para jóvenes, niños y adultos si no empatizan con sus sentimientos; "escuchar" sus emociones no expresadas, ayuda a hacer que se sientan comprendidos; es decir, que sientan que alguien se interesa y preocupa por ellos.

En la mayoría de los casos, los alumnos no tendrán la suficiente confianza como para ir a contarles sus preocupaciones; pero si se está atento a sus expresiones emocionales no verbales, seguramente los docentes encontrarán síntomas o señales que nos adviertan de las mismas.

La capacidad de reconocer estas señales emocionales y de interpretarlas será el primer paso para entrar en contacto con ellos, para empatizar; mientras que la indiferencia o una respuesta automática y estereotipada crearán una barrera difícilmente superable.

Luego será cuestión de escucharlos, reduciendo los temores y creando un clima favorable a la comunicación interpersonal. Una vez que el docente reciba información suficiente de primera mano, estará en disposición de prestarles ayuda y ofrecerles alternativas de solución a sus problemas o dificultades.

Las capacidades de autoconocimiento y autocontrol de los docentes serán imprescindibles en estos casos. La primera para identificar y reconocer también las emociones en los demás y, la segunda, para no terminar bloqueados por las emociones propias y ajenas. De poca ayuda será para sus alumnos si en el proceso de interacción el docente se deja arrastrar por las emociones que le provocan los

problemas de los muchachos o por las que se autoprovooca con los propios problemas.

Como profesionales de la educación, en muchas ocasiones los docentes se ven obligados a llamar la atención a sus alumnos, a corregirles, a contradecirles y a hacerles ver sus equivocaciones y errores. Además, este tipo de situaciones también se pueden presentar con los compañeros de trabajo, superiores o padres. Saber hacer críticas ayuda en esta tarea, al mismo tiempo que impedirá que las relaciones con los alumnos, colegas y demás personas de la comunidad educativa se deterioren como consecuencia de una actitud defensiva o de rechazo.

La crítica, o la indicación abierta sobre la necesidad de un cambio de situación o comportamiento, debe dar información sobre lo que se pretende cambiar o mejorar, y debe incluir la expresión de los sentimientos del docente para que la persona objeto de la crítica comprenda el alcance de sus acciones; en definitiva, ayudarle a que empatice con él.

Para ello, se puede pedir a los alumnos que identifiquen situaciones en las que se han puesto en el lugar de otra persona y que discutan los efectos que ha tenido su “empatía” en esa relación, así como que describan experiencias en las que ellos han sido los destinatarios de la “empatía” de las demás y que discutan los beneficios que experimentaron.

6.2.2.7 Habilidades Sociales{x e "4.8.5.1. Implicaciones educativas de las habilidades sociales"}:

En el contexto escolar se producen numerosas interacciones entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores, entre éstos y los demás miembros de la comunidad educativa. Esto conlleva la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación.

La ausencia de competencia social en la edad escolar se relaciona con conductas problemáticas tales como el abandono escolar, el bajo rendimiento, la delincuencia juvenil y las conductas delictivas. Asimismo, una adecuada competencia social en la edad escolar se relaciona con el buen rendimiento académico y la popularidad de la persona entre sus iguales Gallego y Cols., (2002)

Algunos problemas existentes en la ámbito educativo que se disminuirían con la enseñanza y el aprendizaje de habilidades sociales serían: el sometimiento al grupo de iguales, las conductas agresivas y hostiles de los alumnos, la inseguridad, las dificultades para hablar o responder, la intolerancia a las críticas, los problemas de aprendizaje debidos a una baja autoestima, la incapacidad de expresar sentimientos o emociones en algunos alumnos, la soledad, la depresión, la desmotivación hacia los estudios, etc.

Todos estos problemas son una fuente de preocupación para los profesionales de la educación y tienen como elemento común la dificultad de desenvolverse en las interacciones sociales que se producen en el contexto escolar y tanto su prevención como su tratamiento podrían abordarse con el entrenamiento en habilidades sociales eficaces. Sin embargo, la implantación de las técnicas, habilidades o recursos que potencien la competencia social no ha sido algo que, de manera específica y sistemática entre a formar parte del currículo escolar y se ha dejado al criterio de la buena voluntad de los profesores.

Es necesario un cambio de planteamiento y actitudes a este respecto, ya que desde los centros escolares se puede, y se debe, promover la competencia social de los alumnos y como consecuencia, desarrollar la salud mental y prevenir los problemas emocionales y sociales futuros.

Hasta aquí tenemos que, el autoconocimiento y la autorregulación emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales se han considerado como parte del "currículo oculto", y aun cuando el docente no se comprometa en su

enseñanza, siempre será modelo y referente para sus alumnos, pues la manera como éste haga uso de su I.E. y ponga en práctica sus competencias emocionales, servirán de ejemplo para conductas y actitudes presentes o futuras a sus estudiantes. Desde la teoría del Aprendizaje social, esto se explica porque el rol que asume y despliega el docente dentro y fuera del aula de clases, proporciona el modelo a imitar por los estudiantes en la adquisición de estrategias adecuadas para el desarrollo de la I.E. y de las competencias emocionales Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J., (2002.)

No obstante, el solo aprendizaje por observación o imitación de modelos no es suficiente, es necesaria una intencionalidad para que se aprendan los comportamientos sociales efectivos y para que se depuren o afiancen los ya adquiridos.

Es comprensible que muchos docentes se sientan sobrecargados con un currículo repleto de nuevas materias y se resistan a dedicar tiempo extra a enseñar otro tipo de habilidades. Pero la mayoría de los programas que comprenden la adquisición de competencias emocionales y sociales no se presentan como algo aparte ya que quedan integradas en el mismo entramado en la vida escolar” Vásquez de la Hoz, (2004).

6.3 COMUNICACIÓN ASERTIVA

Se hace necesario, para iniciar conocer el origen de este concepto. La palabra asertivo, según Jaime Llacuna y Laura Pujol (2007), proviene del latín assertus y quiere decir "afirmación de la certeza de una cosa".

La comunicación asertiva deviene como uno de los factores determinante para la inteligencia emocional, pues representa el escalón culminante hacia la socialización de las habilidades emocionales.

La comunicación representa la capacidad para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto. La comunicación tiene entonces dos formas de establecerse: a través de lo verbal y a través de lo no verbal (o corporal). Esta capacidad comunicativa es muy compleja pues involucra no sólo la forma en la que se expresan los mensajes, sino también la intuición del momento adecuado para hacerlo. En síntesis, según Steiner (1997) reúne las habilidades de percibir el cómo y el cuándo de una manifestación emocional.

Cuando las habilidades comunicativas fallan por la emisión inadecuada de un mensaje emocional, repercute en la otra persona de manera negativa desencadenando un efecto de desconcierto y desconfianza pues ésta recibe dos mensajes contradictorios, valorados por la intuición.

Relacionando la definición anterior con la persona como tal, se define entonces la **asertividad** como la habilidad personal que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni desconsiderar los derechos de los demás, al mismo tiempo que se les respetan sus opiniones. Se expresa de una manera para interactuar efectivamente en cualquier situación que permite a la persona ser directa, honesta y expresiva.

El principio de la asertividad es el respeto profundo del yo, sólo al sentar tal respeto, podemos respetar a los demás. Se trata de mantener el equilibrio emocional. Saber decir y saber escuchar. Ser muy positivo y usar correctamente el lenguaje no verbal. Es importante aclarar que ser asertivo es el resultado de una serie de conductas tanto aprendidas como adquiridas por cada individuo, admitiendo que es un estilo de comunicación que se puede adquirir con un entrenamiento conciente.

Se plantea que la asertividad o la comunicación asertiva es una forma inteligente de satisfacer nuestras necesidades porque tiene en cuenta nuestros pensamientos,

ideas y sentimientos y también lo de los demás, de forma que resulte beneficioso para ambas partes.

La comunicación asertiva se lleva a cabo a través de las palabras que se emplean y la forma en como son utilizadas así como el lenguaje corporal que se evidencia en el dialogo.

Una persona asertiva esta en la capacidad para:

- Expresar sentimientos y deseos positivos y negativos de una forma eficaz, sin negar o menospreciar los derechos de los demás y sin crear o sentir vergüenza.
- Discriminar entre la afirmación, la agresión y la pasividad.
- Discriminar las ocasiones en que la expresión personal es importante y adecuada.
- Defenderse, sin agresión o pasividad, frente a la conducta inapropiada o razonable de los demás.

En la comunicación es importante saber discriminar entre una persona asertiva, una persona agresiva y una persona pasiva.

Es así como Maria Isabel Osorio y Cols. (2004), hace una categorización y estilos en la comunicación.

- **Conducta asertiva:** Implica firmeza para expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de un modo directo, honesto y apropiado sin violar los derechos de los demás. La aserción implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. La conducta asertiva no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes, pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables.

- **Conducta pasiva:** Trásgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera donde se ignora las necesidades propias. La no aserción muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades. Su objetivo es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa. La probabilidad de que la persona no asertiva satisfaga sus necesidades se encuentra reducida debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta. La persona que actúa así se puede sentir a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada.

Además, la persona puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse irritable hacia las otras personas, donde al final puede acabar por estallar.

- **Conducta agresiva:** Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones. Utilizar este estilo a corto plazo, produce alivio por la descarga emocional experimentada, a la vez que se perciben sentimientos de poder momentáneos, y en ocasiones se logran objetivos sin tener en cuenta las necesidades de los demás; sin embargo, a largo plazo las consecuencias negativas son de resentimiento y evitación de las personas que han sido atacadas, relaciones poco duraderas e insatisfactorias y tensiones.

Olga Castanier (2006) plantea una descripción de estos tres estilos de comunicación.

	NO ASERTIVO	AGRESIVO	ASERTIVO
	Volumen de voz	Volumen de voz,	Habla fluida,

<p>comportamiento externo</p>	<p>baja, poco fluido, tartamudear, vacilar, silencios.</p> <p>Huida del contacto ocular, cara tensa, dientes apretados, manos nerviosas, onicofagia, postura tensa.</p> <p>Inseguridad para actuar y decir.</p> <p>Quejas a terceros: “no me comprende”, “se aprovechan de mi”.</p>	<p>elevado, habla tajante, interrupciones, utilización de insultos y amenazas.</p> <p>Contacto ocular retador, cara tensa, manos tensas, postura que invade el espacio del otro.</p> <p>Tendencia al contraataque.</p>	<p>seguridad, no utilizan muletillas, mantienen el contacto ocular directo, pero no desafiante, relajación corporal y comodidad postural.</p> <p>Expresan tanto los sentimientos positivos como negativos, defienden sin agresión y con honestidad, tienen capacidad de hablar de sus propios gustos e intereses, discrepan abiertamente, buscan aclaraciones, dicen “no” y saben aceptar sus errores.</p>
<p>Patrones de pensamiento</p>	<p>Consideran que así evitan molestar u ofender a los demás. Son personas “sacrificadas”.</p> <p>“Lo que yo sienta, piense, o desee, no</p>	<p>“Ahora yo sólo importo. Lo que tu pienses o sientas no me interesa”.</p> <p>Piensan que si no se comportan de esta forma son excesivamente</p>	<p>Conocen y creen en unos derechos, para si y para los demás.</p> <p>Sus convicciones son en su mayoría racionales.</p>

	<p>importa”.</p> <p>“Es necesario ser querido por todo el mundo”.</p> <p>Constante sensación de ser incomprendido, manipulado, no tenido en cuenta.</p>	<p>vulnerables.</p> <p>Lo sitúan todo en términos de ganar – perder.</p> <p>Creencia: “hay gente mala y vil que merece ser castigada” y/o “es horrible que las cosas no salgan como a mi me gustaría que saliesen”.</p>	
<p>Sentimientos y emociones</p>	<p>Impotencia, mucha energía mental, poca externa, sentimientos de culpabilidad, baja autoestima, deshonestidad emocional (pueden sentirse agresivos, hostiles, etc. Pero no lo manifiestan y a veces no lo reconocen ni ante sí mismos), ansiedad, frustración.</p>	<p>Ansiedad creciente, soledad, sensación de incompreensión, culpa y frustración.</p> <p>Baja autoestima, sensación de falta de control.</p> <p>Enfado cada vez más constante y que se extiende cada vez a más personas y situaciones.</p>	<p>Posee autoestima, no se sienten ni inferiores, ni superiores a los demás, se sienten satisfechos en las relaciones, se respetan a sí mismos.</p> <p>Posee sensación de control emocional.</p>

	<p>Presentan a veces problemas somáticos.</p> <p>Pueden tener estallidos repentinos de agresividad.</p>	<p>Honestidad emocional: expresan lo que sienten y no engañan a nadie.</p>	
<p>Consecuencias en el entorno</p>	<p>Perdida de autoestima, pérdida de aprecio de los demás.</p> <p>Hace sentir a los demás culpables o superiores, según la situación.</p>	<p>Rechazo o huida por parte de los demás.</p> <p>Conductas de “circulo vicioso” por forzar a los demás a ser cada vez más hostiles y así aumentar ellos cada vez mas su agresividad.</p>	<p>Frenan o desarman a las personas que los ataquen.</p> <p>Aclaran equívocos.</p> <p>Los demás se sienten respetados y valorados.</p> <p>La persona asertiva suele ser considerada “buena”, pero no “tonta”.</p>

En este sentido, se plantea además que para que una persona tenga una comunicación asertiva debe cumplir con algunos de los siguientes comportamientos:

Aspectos de recepción verbal y no verbal.

- Escuchar a los demás con atención.
- Adoptar una expresión de interés cuando otro habla.

- Retomar las opiniones de otros al realizar una afirmación
- Utilizar la retroalimentación para tratar de entender el punto de vista del otro.

Aspectos de expresión verbal y no verbal

- Mirar a los ojos cuando se habla a otra persona con firmeza y seguridad.
- El tono de voz es adecuado y se enfatiza en las palabras claves.
- Emitir las opiniones propias sin exigir que estas sean aceptadas.
- Actuar sin miedo a lo que pueda pasar, sin evitar situaciones o comportamientos.

Aspectos y estrategias de la conducta:

- Realizar acciones de contextualización de las situaciones o actividades
- Buscar aclaraciones en caso de no entender algo.
- Aceptar los errores
- Reconocer la igualdad y horizontalidad en las relaciones
- Mantener el control, sin imponer los criterios propios frente a los ajenos.
- Actuar como mediador, en situaciones de ganar-ganar y no imponerse
- Potenciar rasgos de personalidad de apertura, sensibilidad y actividad en las relaciones interpersonales.

Jaume Llacuna y Laura Pujol (2007), plantean un sistema de asertividad conocido como D.E.P.A. que se refiere a:

- **D** - Describir de manera clara la situación que nos desagrada o que deseamos cambiar.

- **E** - Expresar los sentimientos personales en primera persona, evitando acusar al otro.
- **P** - Pedir un cambio concreto de conducta.
- **A** - Agradecer la atención del otro a nuestra petición.

Se evidencia pues que la persona asertiva es aquella que no se comporta de manera agresiva con los demás, lleva a la práctica sus decisiones, no huye o cede ante los demás para evitar conflictos, es capaz de aceptar que comete errores sin sentirse culpable, no se siente obligada a dar excusas, razones o explicaciones de por qué quiere lo que quiere, distingue de lo que dicen los demás de ella misma o de sus puntos de vista, es capaz de solicitar información sobre su propia conducta negativa y está abierto siempre a tratar diferencias de intereses o conflictos con otras personas.

6.4 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En lo referente al concepto de práctica pedagógica si bien no existe un consenso universal acerca de sus implicaciones, la tendencia empírica establece una relación con los “haceres”, entendidos como la aplicación del ejercicio de enseñar, y dentro de éste, contempla las habilidades, destrezas, costumbres, estilos, métodos y metodologías que facilitan la construcción de conocimientos que marcan la relación entre maestro y alumno. (Beltrán, 2005).

Para que sea posible la construcción de los conocimientos se hace necesaria la existencia de canales o medios que permitan que esta interacción maestro-alumno se realice; es por ello que el constructivismo postula al docente como un mediador entre el alumno y el conocimiento, pues es este quien lo acompaña en el desarrollo de su vida escolar y lo acerca a diferentes experiencias en las cuales él construya sus conocimientos, desde sus particularidades e intereses.

Cada estudiante posee un estilo de aprendizaje según sus características cognitivas, físicas, ideológicas y culturales; este aprendizaje desde una perspectiva

constructivista se erige por medio de la experiencia, realizando así una construcción propia del conocimiento, que se va produciendo día con día, como un resultado de la interacción del ambiente y las disposiciones internas. Para el constructivismo, el conocimiento y los aprendizajes del sujeto no son una reproducción pasiva de la realidad, o una construcción ambiental, ni mucho menos es el resultado de simples disposiciones internas. El conocimiento es el producto de una construcción realizada por el ser humano, en la cual están en juego los esquemas particulares de cada individuo, conocimientos previos, y todas aquellas construcciones realizadas de las relaciones entre el sujeto y el medio que lo rodea.

En su trabajo, Vigotsky (1977) propone que el desarrollo de la inteligencia es el resultado de la interacción de ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que los sujetos encuentran en el medio ambiente.

Una de las herramientas fundamentales es el lenguaje, pues éste les permite a los sujetos socializar y compartir experiencias con sus pares, ya que la actividad práctica en la cual los niños y niñas se involucran, será interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras; la fuente de la formación conceptual.

El lenguaje y el pensamiento se encuentran ligados; si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo, ambos componentes se entrecruzan para conformar una nueva dimensión: el pensamiento verbal y el lenguaje racional. "En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento...El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra" Vigotsky, (1977). Dado que el lenguaje es una actividad de socialización, permite entonces el aprendizaje constante y autónomo de los sujetos, este aprendizaje se va elaborando para cada vez ser más complejo y esto se constituye como la internalización.

La internalización de los conceptos es un proceso de autoformación que se construye a partir de la apropiación gradual, de una diversidad de actividades sociopsicológicas, a partir de las interacciones sociales y es así precisamente, como la cultura empieza a ser parte de la vida del sujeto, para posteriormente ser parte fundamental de él.

El proceso de internalización de la cultura, los valores sociales, los conocimientos científicos, la tecnología, la ciencia y el arte, entre otros, retroalimenta constantemente las actividades psicológicas del sujeto. Esta internalización se puede evidenciar cuando las personas se auto regulan, en el contexto sociocultural. Para Vigotsky, las conductas individual y colectiva, son la manifestación de una internalización adecuada de los valores, las normas, la moral, la cultura, que el medio le proporciona al sujeto, de esta forma se puede garantizar una evolución y preservación de la sociedad, o como el autor lo define. "*Ley de la doble formación o Ley genética general del desarrollo cultural*".

Dicha ley consiste, en proponer que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero (entre) personas (*interpsicológica*) y, después, en el (interior) del niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotsky, 1977).

En este proceso de internalización, no se puede dejar de lado el papel fundamental que cumplen los instrumentos de mediación, que son proporcionados por el contexto sociocultural.

En cuanto a los procesos psicológicos elementales y superiores, se define a los primeros como, una serie de procesos comunes al hombre y a otros animales superiores, como la memoria y la atención. Y los segundos como una característica

únicamente humana, que se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura.

Los procesos psicológicos superiores se dividen en rudimentarios y avanzados. Los rudimentarios se desarrollan por el simple hecho de ser partícipes en la cultura, especialmente a través de la lengua oral. Para desarrollar los avanzados se requieren de la educación.

Para una adecuada educación se hace necesaria la existencia de un mediador, que para el caso del campo educativo, es el docente y su práctica, pues es él quien ejerce un papel de puente entre el niño y el conocimiento para desarrollar los procesos psicológicos avanzados.

Vigotsky, también plantea en su teoría la importancia del la zona de desarrollo próximo; ésta se refiere al espacio o diferencia entre las habilidades que ya posee el sujeto y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. Es decir, la relación entre las habilidades actuales del niño y su potencial. El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama zona de desarrollo próximo. (Vigotsky, 1977).

La idea de que un adulto significativo (maestro) o par (compañero de clase) medie entre la tarea y el niño, es a lo que se llama andamiaje. Este andamiaje es significativo en la medida en que como entidad conceptual permite valorar la dimensión e implicaciones de la práctica pedagógica y su influencia en el proceso de aprendizaje.

El docente como co-protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje no debe dejar de lado las necesidades y deseos de sus alumnos a la hora de llevar a cabo su práctica pedagógica, pues el éxito de un proceso educativo radica en que

todas las partes involucradas en éste, encuentren niveles de satisfacción; para ello se hace indispensable una interacción directa maestro-alumno en la cual se aceptan las diferencias, cualidades y debilidades de cada uno de ellos.

El principal objetivo de la práctica pedagógica es compartir con los alumnos conocimientos y contribuir al aprendizaje significativo, pero el conocimiento teórico o específico no es el único aspecto que se desarrolla en esta práctica. Media también en el desarrollo de actitudes y valores, objetivo importante para el proceso de formación.

Ésta practica se encuentra influida por variables externas (conflicto armado, situación de pobreza, enfermedad o cualquier situaciones de vulnerabilidad) o variables internas (el aula, el material didáctico, el docente, el ambiente, el territorio, los alumnos) que afectan el proceso escolar.

Estos factores son de importancia relevante en el quehacer docente, y no deben ser ignorados o tratados ligeramente, ya que pueden influir negativamente en el buen desarrollo de la práctica pedagógica, dando resultados poco satisfactorios, afectando así a los alumnos. Y de no ser solucionados a tiempo, pueden llegar a irrumpir en el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es por esto que la labor del docente no consiste simplemente en enseñar conocimientos teóricos, si no acompañar en los asuntos de la vida diaria, para desempeñar un papel de mediador en los conflictos que permean la vida de sus alumnos; para que su participación en la vida sociocultural del aula de clase pueda fluir e enriquecer a cada uno de los alumnos y a sí mismo.

Tener conocimiento de las diferencias de los alumnos y sus historias particulares parece ser una tarea difícil pero no imposible de lograr. Un mecanismo para acercarse a los alumnos es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre docente y alumno, lo cual se convierte en un aspecto que debe ser contemplado en

el desarrollo de la práctica pedagógica, pues en esta relación no hay sólo un interés unívoco del maestro hacia el alumno, que desea que éste construya su conocimiento, sino que se encuentran involucrados aspectos emocionales de ambas partes.

Esto es imposible de evitar, pues la práctica pedagógica es un evento humano que se desarrolla en una pequeña comunidad y aislarla de un componente emocional es casi imposible, en la medida en que se está hablando de una relación netamente humana, y la dimensión emocional es un factor determinante en los seres humanos.

El maestro es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, conocimiento teórico, su inteligencia emocional y sus intereses particulares, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, así como por el diseño de sus estrategias para acompañar el proceso educativo y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento; y aún más relevante, por las actitudes con respecto a sus estudiantes.

Es precisamente la escuela constructivista la que postula al maestro como un agente mediador en el proceso educativo que contribuye a la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva se plantea la práctica pedagógica centrada en una noción de realidad, en la cual la cultura se crea y se transmite, a través de la educación. Se organiza por medio de un vehículo cognitivo llamado lenguaje, a partir del capital cognitivo que esta representado por conocimientos, habilidades, experiencias, memoria histórica y creencias míticas acumuladas en una sociedad. Ésta dimensión es la que compete al aspecto específico centrado en el asunto de la comunicación asertiva, objeto de el presente trabajo.

6.4.1 CARACTERÍSTICAS DEL PERFIL DOCENTE

La educación juega un papel primordial en la sociedad, pues es ella quien se encarga de formar a los sujetos, que posteriormente saldrán de esa micro comunidad llamada escuela, para protagonizar un rol social activo. A partir de allí, los individuos deberán ser capaces de consolidar sus ideales y metas, contribuyendo así al progreso y desarrollo de la sociedad.

Esta tarea debe ser guiada por personas que, de acuerdo con su preparación profesional, tengan clara la labor que el docente debe desempeñar en cuanto al diseño de estrategias y metodologías con las cuales desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien esto es cierto, es necesario crear una conciencia colectiva entre los docentes, que los acerque a las bases de un perfil profesional, el cual les permita guiarse, pero nunca atarlos a él.

Se hace necesario que los docentes se comprometan con sus alumnos, y trasciendan de esa figura autoritaria en la cual el docente es aquel reproductor del conocimiento, cuya única interacción a desarrollar con sus alumnos es aquella de tipo académico. Se busca que el rol docente tienda a transformarse para convertirse en un guía que permite un proceso de aprendizaje favorable, en el cual el maestro se acerca a sus alumnos y puede abordar sus necesidades culturales, ideológicas, cognitivas, emocionales, y comunicativas.

De acuerdo con lo anterior, y con base en los planteamientos teóricos constructivistas (Zambrano, 1996), se puede plantear que el perfil docente debe apuntar a:

- Desarrollar la capacidad de asumir nuevos retos, partiendo de la sensibilidad, la flexibilidad y el conocimiento. Esto conlleva a ser receptivo en las problemáticas de su entorno y de sus alumnos.

- Ser receptivos a las vivencias importantes de los estudiantes. Reconocer en ellos sus preocupaciones frente a las dificultades, celebrar con ellos sus logros.

- Aceptar las propuestas innovadoras de los alumnos.

- Reconocer el diálogo como una herramienta vital para un desarrollo académico idóneo, en el cual todas las partes involucradas en él (alumno, docente, padre de familia) puedan aportar y así dar a conocer sus conformidades e inconformidades.

- Adoptar una postura abierta a las nuevas estrategias que el medio le brinda, para así llevar a sus alumnos a un aprendizaje significativo.

- Estar atento a todas aquellas necesidades de sus alumnos y tratar de satisfacerlas, para que este pueda lograr un aprendizaje, y una adecuada integración con sus pares.

- Realizar capacitaciones constantes que le permitan actualizarse acerca de las nuevas tendencias didácticas y dinámicas para el buen ejercicio de la enseñanza.

- Convertirse en investigador de los contextos y fenómenos que le interesan dentro del aula.

- Poseer cualidades comunicativas, ya que la comunicación es un pilar fundamental de los procesos educativos. No sólo como práctica sino como espacio de reflexión sobre las condiciones, las posibilidades y los problemas de sus alumnos.

De acuerdo con todas las características anteriores, se hace evidente que a éstas las debe acompañar un proceso formativo, en pedagogía.

En cuanto a la didáctica, desde una mirada constructivista, el docente debe tener un perfil que se enfoque a:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales, tener en cuenta su multiplicidad de carácter, de estilos de aprendizaje y tipo de inteligencia.
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades constantemente, que la práctica educativa y los conocimientos que allá se desarrollan puedan ser llevados a los contextos cotidianos de sus alumnos.
- Es necesario que se encuentre preparado para aceptar la impulsividad, iniciativa, autonomía de sus alumnos.
- Investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- Desafiar la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

La conexión de estas características permite estructurar un perfil , en el que el docente se reconozca como apto para desempeñar un papel activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando un primordial respeto a la diversidad, el respeto por las diferencias y el estudio y comprensión de las culturas cuya convivencia, protección y mutuo enriquecimiento multiplican las posibilidades de la sociedad, y debe formar en las competencias requeridas para la tarea colectiva de la construcción social.

6.4.1.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

De acuerdo con la discusión anterior, respecto a los componentes pedagógicos y didácticos del perfil docente, puede definirse entonces la necesidad de establecer el concepto de “estrategia” aplicada tanto al proceso de enseñanza, como de aprendizaje. A las estrategias de enseñanza se las puede definir como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991; citado por Díaz Barriga Arceo, F. y Hernandez Rojas, G., 1999).

Las estrategias de enseñanza son aquellas en las cuales se incluyen varias técnicas, operaciones o actividades específicas, que se encaminan hacia un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos. Por tal razón, las estrategias de enseñanza deben ser realizadas de forma flexible, para cubrir las necesidades del alumno.

Las estrategias son elementos educativos que deben ir más allá y trascender a todos los ámbitos en los cuales se desenvuelve el alumno.

De otro lado, una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernandez Rojas, G., 1999).

Estas estrategias de aprendizaje tenderán a establecerse de acuerdo con el carácter y tipología del proceso de enseñanza (por ello la importancia de esa relación dialéctica maestro-alumno), dando a esta relación su carácter estructurante.

Los objetivos particulares de cualquier estrategia de enseñanza establecida para el desarrollo del aprendizaje, pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la

modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan (Díaz Barriga Arceo, F. y Hernandez Rojas, G., 1999).

Con lo anterior, puede percibirse la importancia de la relación dialéctica entre el proceso de enseñanza que proviene del maestro y el proceso de aprendizaje que se impone desde el alumno. Esta dialéctica estará en gran parte mediada por el instrumento de la comunicación, que viabiliza los procesos de interacción entre estos dos actores.

7 METODOLOGÍA

7.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realiza a través de un enfoque cualitativo, con aportes del modelo etnográfico.

La investigación cualitativa es aquella donde se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema, contextualizados en poblaciones o comunidades. La misma procura lograr una descripción, a través de la cual se analice exhaustivamente, un asunto o actividad en particular, y es usada principalmente en las Ciencias Sociales. Ésta estudia la realidad en su contexto natural; tal como sucede, intentando “sacar sentido de”, o “interpretar”, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

La investigación cualitativa involucra la utilización y recogida de una gran variedad de elementos de registro que describen la rutina y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas que adopta la forma de entrevistas, narraciones, diarios de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, entre otros.

El modelo etnográfico combina tanto los métodos de observación participativa, como los no participativos, con el propósito de lograr una descripción e interpretación global del asunto o problema a investigar. El énfasis es consignar y analizar todo tipo de información que se da a diario, en una determinada situación o escenario, observar y llevar a cabo entrevistas exhaustivas y continuas, tratando de obtener el máximo detalle de lo que se está investigando.

Su relevancia se centra en permitir delimitar muchos aspectos subjetivos, difíciles de cuantificar o de medir objetivamente.

7.2 PROPUESTA DE ANÁLISIS

El análisis de contenido fue la técnica que se seleccionó desde la perspectiva de la **Teoría Fundamentada**, de Strauss y Corbin (1998) para analizar la información recolectada a partir de entrevistas y observaciones realizados *in situ* a los maestros y maestras que se convirtieron en la muestra seleccionada para determinar así la influencia de los componentes de la Comunicación Asertiva en su práctica pedagógica, aplicada al trabajo con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, en cinco Instituciones Educativas Oficiales de Medellín.

Esta tipología de análisis se aplicó con la intención de establecer las categorías de análisis emergentes, a partir de los datos recolectados en el trabajo de campo.

La Teoría fundamentada “es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 1998).

Está basada en el Interaccionismo Simbólico y fue propuesta inicialmente por Barney Glaser y Anselm Strauss, reconocida en los campos de la sociología, enfermería, educación y otras ciencias.

Se caracteriza por:

- Las proposiciones teóricas no se postulan desde el principio.
- Las generalizaciones surgen de los datos y no de la forma en que fueron recogidos.

- Las teorías se construyen sobre la información producto de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas.

Se recoge la información a través de Entrevistas, Observaciones, y Documentos variados, Grabaciones audiovisuales, Entre otros.

Los criterios de análisis, extraídos de esta propuesta, y aplicados a los datos obtenidos en el trabajo de campo fueron el establecimiento de las propiedades y dimensiones de cada una de las manifestaciones discursivas de los maestros y maestras en las entrevistas y las propiedades y dimensiones correspondientes a los registros de las observaciones no participantes en el aula. Estos procedimientos de análisis, permiten revelar tanto el sentido, como la intencionalidad, ideología y actitud implícita en los actos educativos y percepciones de los maestros y maestras acerca de su práctica pedagógica.

7.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

7.3.1 Población

La población total estuvo conformada por maestros y maestras de 2 Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Medellín, con 5 Escuelas anexas que trabajan con niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje de 8 a 11 años de edad. Estas Instituciones hacen parte del proceso de investigación que se desarrolla actualmente dentro del estudio “**Características de las Dificultades de Aprendizaje en niños y niñas de 8 a 11 años de las Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Medellín**”, que se encuentra inscrito en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación y que se establece como Macroproyecto, de donde surge este estudio. Con base en la identificación de los niños y niñas de la muestra de este Macroproyecto, se establecieron los criterios de inclusión de los docentes que hicieron parte de éste. De acuerdo con los anterior, se

eligieron las siguientes Instituciones, : Institución Educativa Marco Fidel Suárez, en sus sedes anexas, Escuela la Iguana y Escuela IV Brigada; y la Institución Educativa Samuel Barrientos Restrepo con sus sedes anexas Escuela Monseñor Perdomo, Escuela Pío XII Y Escuela el Socorro.

7.3.2 Muestra

La muestra razonada estuvo constituida por 16 maestros y maestras del nivel de educación básica primaria (2 hombres y 14 mujeres), de las áreas académicas de matemáticas y lengua castellana, que tienen en el aula niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, identificados a partir del desarrollo de la primera fase del macroproyecto, inscritos en las cinco escuelas anexas seleccionadas.

El conjunto de la muestra, fue seleccionada de acuerdo con criterios de inclusión tales como: ser maestros regulares de las mencionadas instituciones educativas y tener dentro de sus grupos de estudiantes a niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, ser maestros titulares de las áreas de matemáticas y lengua castellana, y haber aceptado participar voluntariamente del estudio.

8 INSTRUMENTOS

Para esta investigación se utilizaron instrumentos que permitieran la recolección de registros y datos cualitativos, referentes a las experiencias y vivencias relacionadas con las estrategias de comunicación de los maestros y maestras dentro de sus aulas de clase. Estos instrumentos son los siguientes:

- Observación no participante: El objetivo de la Observación No Participante se centró en la recolección de información acerca del desarrollo cotidiano de actividades y dinámicas de interacción interpersonal dentro del aula de clase (especialmente de maestro-alumno), sin la intromisión o manipulación del

investigador, con el fin de no modificar en lo posible el desarrollo normal y común de la situación de aula. Para la observación, los investigadores diseñaron formatos de registro que ofician como diarios de campo y que están definidos a partir de los indicadores que se mencionan a continuación, basados en los criterios teóricos de los componentes de la Asertividad y de la práctica pedagógica desde la perspectiva constructivista:

- Empleo de dinámicas de inicio y cierre de las actividades como estrategia de contextualización.
- Trato y formas de relación con los alumnos
- Conductas de inclusión y atención a la diversidad
- Consideración de las interlocuciones del alumno
- Conductas empáticas
- Conductas de mediación
- Aplicación de normas y disciplina en el aula
- Rol y actitud del maestro dentro del aula
- Tipo y contenido de los mensajes emitidos por el maestro en las actividades
- Actitud de escucha y comprensión de mensajes de los alumnos
- Expresión corporal (control gestual, expresión facial)
- Expresión verbal (variaciones del tono de voz)
- Manifestación de emociones y sentimientos
- Comprensión de emociones y sentimientos en los demás
- Expresión verbal (claridad en los mensajes, expresión directa de ideas y desacuerdos, uso adecuado del lenguaje).
- Formas, tipos y frecuencias de interacción verbal con los alumnos
- Rasgos de personalidad enfocados a la acción pedagógica

Estos formatos se sistematizaron bajo el concepto de *cuadros de seguimiento*, donde se definió como frecuencia mínima de observación un total de 10 registros por maestro. Los criterios globales establecidos para el registro de las observaciones están relacionados con la comunicación asertiva, observados dentro de la práctica diaria del maestro, y la interacción de éste con los alumnos y en particular, con aquellos que presentan Dificultades de Aprendizaje.

- Los cuadros de seguimiento: Fueron la estrategia con la cual se recolectó la información necesaria para hacer el análisis e identificación de las categorías de análisis que permitieron establecer la forma de comunicación de maestros y maestras dentro de su práctica pedagógica con relación esta a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje.
- Entrevista semiestructurada: Para el estudio se utilizó la entrevista semiestructurada. El objetivo de esta entrevista se centró en propiciar un espacio de reflexión de los maestros y maestras, que permitiera el acercamiento a las ideas y creencias del entrevistado y a los significados atribuidos a los objetos o situaciones. Para esta entrevista se realizaron una serie de preguntas que buscaban orientar al investigador hacia la obtención de respuestas claras manifestadas por los maestros y maestras, acerca de la forma de comunicación utilizada dentro de la práctica pedagógica, y atendiendo a las dimensiones ideológicas, prácticas y culturales dentro de ese proceso de mediación, que

refleja la interacción con los alumnos, en particular con aquellos que presentan Dificultades de Aprendizaje.

Los indicadores de las preguntas orientadoras en la entrevista son los siguientes:

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

(Preguntas guías)

- ¿Las planea con anterioridad?
- ¿Son siempre las mismas?

2. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

(Preguntas guías)

- ¿Tiene conductas empáticas con los alumnos?
- ¿Cuál es el tipo de alumno con el cual se relaciona más?
- ¿Media en los conflictos?

3. ¿Cómo maneja la disciplina en el aula de clase?

(Preguntas guías)

- ¿Establece normas claras dentro del aula de clase?
- ¿Cómo hace cumplir la norma?

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

(Preguntas guías)

- ¿Los cuestiona, los apoya, pide que justifiquen, los reprueba?

5. ¿Describe como es su expresión corporal en el aula?

(Preguntas guías)

- ¿Mira a los alumnos a los ojos cuando los regaña, o entabla una conversación con ellos?
- ¿Comunica a través de sus gestos sus emociones?

6. ¿Cómo expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

(Preguntas guías)

- ¿Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar?
- ¿Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus interlocutores?
- ¿modera su tono de voz cuando lo alteran?
- ¿Organiza sus ideas de forma clara?
- ¿Se comunica con las palabras adecuadas?

7. ¿Qué estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

(Preguntas guías)

- ¿Conoce sus sentimientos?
- ¿Comprende los sentimientos de los demás?
- ¿Expresa afecto?
- ¿Realiza control emocional?
- ¿Cómo afronta las presiones ambientales?

8. ¿Cómo soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clase?

(Preguntas guías)

- ¿Afronta los desacuerdos?
- ¿Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos?
- ¿Acepta propuestas de sus alumnos para dar solución a los conflictos?

9. Describa sus características de personalidad

(Preguntas guías)

- ¿Es pasivo, activo, sumiso, dominante?

8.1 Procedimientos:

Una vez verificados los criterios de inclusión para la muestra se estableció el contacto con las respectivas instituciones y se contó con su autorización para la aplicación de los instrumentos. Para realizar el trabajo de campo, los cuatro investigadores se distribuyeron las 5 instituciones, asistiendo cada uno a una institución diferente, y todos a la institución restante, durante las jornadas de la mañana y de la tarde. En cada institución los investigadores escogieron basándose en los criterios de inclusión y los resultados previos del Macroproyecto, a los docentes de las áreas de matemáticas y español, que tuvieran alumnos con Dificultades de Aprendizaje dentro de sus aulas. A los docentes se les contextualizó en una visita inicial acerca del proceso de investigación, objetivos y metodología. El primer instrumento aplicado, en una sola sesión, a cada maestro fue la entrevista. Posteriormente, se dio paso al proceso de observación. A los docentes se les indicó el criterio no participante de la observación, por lo cual no habría modificación de las dinámicas y actividades regulares del aula. Esta actividad se desarrolló durante 13 semanas, en las cuales se diligenció y sistematizó la información obtenida en los cuadros de seguimiento. Finalmente después de tres meses de observación, con una frecuencia de observación promedio de dos veces por semana, se recogieron los resultados y se dio paso a la fase de análisis. Para este proceso se establecieron sesiones de análisis individual y grupal de los investigadores para establecer, a la luz de la teoría fundamentada, las categorías de análisis emergentes de los datos obtenidos y sus frecuencias de aparición. Para ello se aplicó la técnica de

establecimiento de las propiedades y dimensiones de cada una de las manifestaciones discursivas de los maestros y maestras en las entrevistas y las propiedades y dimensiones correspondientes a los registros de las observaciones no participantes en el aula. Estos procedimientos de análisis, permiten revelar tanto el sentido, como la intencionalidad, ideología y actitud implícita en los actos educativos y percepciones de los maestros y maestras acerca de su práctica pedagógica. Una vez concluida esta fase, se procedió a la elaboración de las discusiones de resultados y elaboración de los informes de investigación.

9 PRODUCTOS

A partir de la información recolectada en el trabajo de campo, a través de los instrumentos aplicados, se formalizó la construcción de un producto que se proyecta como una herramienta de intervención para los maestros y maestras y con un objetivo reflexivo, hacia los elementos de Comunicación Asertiva, constituyentes de su práctica pedagógica.

El módulo es una estructura integradora multidisciplinar de actividades de aprendizaje dirigidas a maestros y maestras que, en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten a los docentes desempeñar diferentes roles.

El modulo se define desde dos aspectos:

1. **Diseño Curricular:** Es la unidad que permite estructurar los objetivos contenidos y las actividades, entorno al problema de la práctica profesional.

2. Procesos de Enseñanza Aprendizaje: Constituye una integración de capacidades actividades y contenidos, relativos a un “saber hacer” reflexivo, que se aprende a partir de una situación problemática derivada de la práctica profesional.

El módulo propone entonces un recorrido, un argumento a desarrollar, configurado por las problemáticas del campo profesional que se van trabajando y entorno a las cuales se articulan los contenidos.

El modulo está diseñado para ser trabajado de manera conjunta con los docentes. Plantea actividades, contenidos, y estrategias para desarrollar los componentes de la Comunicación Asertiva, que deberán introyectar los docentes para poder interactuar dentro de su práctica pedagógica, de manera más precisa con sus alumnos y poderles a través del buen uso de la comunicación, transmitir todos los mensajes de manera precisa y eficaz.

10 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en los componentes de la Comunicación Asertiva, establecidos para esta investigación y que son:

Aspectos de recepción verbal y no verbal.

- Escuchar a los demás con atención.
- Adoptar una expresión de interés cuando otro habla.
- Retomar las opiniones de otros al realizar una afirmación
- Utilizar la retroalimentación para tratar de entender el punto de vista del otro.

Aspectos de expresión verbal y no verbal

- Mirar a los ojos cuando se habla a otra persona con firmeza y seguridad.
- El tono de voz es adecuado y se enfatiza en las palabras claves.
- Emitir las opiniones propias sin exigir que estas sean aceptadas.

- Actuar sin miedo a lo que pueda pasar, sin evitar situaciones o comportamientos.

Aspectos y estrategias de la conducta:

- Realizar acciones de contextualización de las situaciones o actividades
- Buscar aclaraciones en caso de no entender algo.
- Aceptar los errores
- Reconocer la igualdad y horizontalidad en las relaciones
- Mantener el control, sin imponer los criterios propios frente a los ajenos.
- Actuar como mediador, en situaciones de ganar-ganar y no imponerse
- Potenciar rasgos de personalidad de apertura, sensibilidad y actividad en las relaciones interpersonales.

Se encuentra que, en la aplicación de cada instrumento, se recogen los siguientes hallazgos:

10.1 ENTREVISTAS

La información presentada a continuación, es producto de las entrevistas realizadas y a su vez las dimensiones más significativas que de éstas surgieron.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

DINÁMICAS Y METODOLOGÍAS DEL AULA DE CLASE

- **DINÁMICA DE CLASE:** se encuentra que la didáctica y la lúdica son estrategias a las cuales recurren los maestros para el desarrollo de actividades que permitan la contextualización de los procesos de enseñanza y que median en la relación con los alumnos y las necesidades que presentan los maestros, para establecer directrices respecto al trabajo en el aula.

Categorías emergentes:

- Didáctica.
- Lúdica
- Actividad
- Estrategias
- Relación maestro alumno
 - Concepto que tiene el docente frente al alumno
 - Validez de lo que piensan otros
 - Necesidades del alumno
 - Reconocimiento del alumno
 - Respeto
 - Relaciones de poder.
- **METODOLOGÍA:** revela que los recursos específicos que retoman los maestros para establecer contacto con los alumnos hacen referencia a una cercanía afectiva y motivacional con sus alumnos, enfocadas al desarrollo de las actividades académicas.

Categorías emergentes:

- Dinámicas de activación emocional

2. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

RELACIONES INTERPERSONALES

- **RELACIÓN MAESTRO ALUMNO:** Indica que las condiciones en las cuales los maestros asumen la relación docente y los aspectos que marcan diferencia dentro de ésta, hacia los alumnos están centradas en el reconocimiento de una relación dialéctica con el alumno; así como los aspectos de interacción social que predominan en esta relación, están representados para los maestros y maestras en términos de la diversidad, pero también se revela una idea implícita en la ideología del maestro que propende por el trato preferencial para unos y discriminatorio para otros.

Categorías emergentes:

- Respeto:

- Equidad
- Igualdad

- Diferenciación en la relación:
 - Dificultades en el Aprendizaje.
 - Discriminación
 - Diferenciación
 - Relaciones de poder
 - Subestimación
 - Valoración negativa del alumno

- Alumno como interlocutor válido:
 - Comunicación
 - Trato impersonal
 - Conocimiento de partes implicadas
 - Necesidades del alumno
 - Resolución de problemas
 - Mediación - percepción de una situación

- Relaciones de dominio:
 - Condicionamiento
 - Homogeneización de los estudiantes

- Contexto:
 - Triada: familia- docente- alumno

- **PERSONALIDAD:** manifiesta que los rasgos de personalidad que con más frecuencia se asocian a la relación maestro-alumno están matizados por la dimensión de la emocionalidad y sensibilidad personal del maestro.
 - Egocentrismo
 - Interacción emocional

- Emocional:
 - Conductas empáticas
- **ACTIVIDAD:** se encuentra que un aspecto que viabiliza las interacciones personales entre los maestros y los alumnos es el trabajo como tal, a partir de las actividades propuestas dentro del aula. La relación personal no se da directamente sino indirectamente a través del trabajo y las estrategias metodológicas.
- Estrategia

3. ¿Cómo maneja la disciplina en el aula de clase?

SISTEMAS DE AUTORIDAD: se encuentra que respecto al manejo de las dinámicas internas del aula, la autoridad para los maestros se entiende por un lado, como aplicación de las normas pre-establecidas institucionalmente, pero por otro lado la capacidad personal de mantener el control y el rol directivo en cuanto al aspecto de la disciplina; sin embargo, esta concepción se modifica a la hora de aplicarse al contexto de la resolución de conflictos entre alumnos, en donde la autoridad se asocia con negociación, escucha y participación mediadora por parte de los docentes.

Categorías emergentes:

- **DISCIPLINA:**
 - Normas:
 - Cumplimiento de normas
 - Normas claras
 - Normatividad
 - Reglas de aula
 - Convivencia
 - Subestimación en el cumplimiento de la norma
 - Autoridad:
 - Autoritarismo

- Procedimientos disciplinarios:
 - Condicionamiento
 - Manejo arbitrario de la disciplina
 - Estrategia de mediación
 - Actividades
 - Procedimientos
 - Comunicación como estrategia
 - Estrategias para el aula
 - Familia
 - Contexto familiar
 - Instrumentos

- **RELACIÓN MAESTRO ALUMNO:**

- Respeto
- Tolerancia
- Búsqueda de razones ante el conflicto
- Alumno como interlocutor válido
- Comunicación
- Mediación para la resolución de problemas

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

VALORACIÓN DE LOS PUNTOS DE VISTA DE LOS ALUMNOS: Se encuentra que la percepción de la confrontación personal entre el maestro y el alumno, cuando hay diferencias de postura está mediada por el reconocimiento del otro como interlocutor válido, sin modificar el estatus directivo y de rol de control y poder que ejercen los maestros dentro del aula.

Categorías emergentes:

- **RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO:**

- Reconocimiento del otro como interlocutor:
 - Respeto de los puntos de vista de los alumnos
 - Exigencias argumentativas.
 - Respeto

- Concepto del docente frente al alumno:
 - Capacidad del alumno
 - Participación negativa del alumno:
 - Reconocimiento del error
 - Participación

- Relaciones de diferenciación:
 - Postura docente
 - Discriminación
 - Docente como administrador del poder

- **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE:**
 - Confrontación positiva
 - Mediación
 - Auto confrontación
 - Resolución de problemas:
 - Norma
 - Disciplina
 - Alumno:
 - Emocional

5. ¿Describe como es su expresión corporal en el aula?

EXPRESIÓN CORPORAL: Los maestros refieren conocimiento de sus manifestaciones no verbales, a partir de la expresión corporal, centrada especialmente en la conciencia acerca de los gestos y las expresiones faciales. Sin

embargo, reconocen que predomina la interacción verbal, dependiendo de la habilidad y rasgos de personalidad de cada maestro enfocados a establecer lazos comunicativos y de autocontrol.

Categorías emergentes:

- **DIMENSIÓN COMUNICATIVA:**
 - Expresión corporal:
 - Expresión facial:
 - Comunicación como estrategia en el aula de clase
 - Contacto visual
 - Expresión verbal:
 - Negativa

- **PERSONALIDAD DOCENTE:**
 - Percepción positiva
 - Recursividad
 - Autoridad
 - Actitud pasiva en el aula de clase.

- **RELACIÓN MAESTRO –ALUMNO:**
 - Horizontal:
 - Afectiva
 - Alumno como interlocutor
 - Respeto
 - Condición de poder:
 - Condicionamiento en la relación

- **AUTOCONTROL EMOCIONAL:**
 - Conciencia de sus acciones
 - Conocimiento de emociones
 - Autoconocimiento

6. ¿Cómo expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

EXPRESIÓN VERBAL: aparece una tendencia de los maestros a establecer las condiciones de transmisión de sus creencias, pensamientos e ideas en función de rasgos característicos de la comunicación como es el tono de voz que varía de acuerdo al mensaje que se quiere emitir y que es intencional en cada caso, así como a la postura corporal. Además, se refleja la capacidad de los maestros para mantener el control de las situaciones y cumplir con el objetivo que consideran primordial en su labor y es transmitir desde su perspectiva, un mensaje que ellos consideran es el apropiado y que debe ser asumido por los alumnos como lineamiento de acción.

Categorías emergentes:

- **TONO DE VOZ:**
 - Inflexión de la voz
 - Conciencia de su tono de voz
- **RELACIÓN MAESTRO ALUMNO**
 - Practica pedagógica
 - Docente como modelo a seguir.
 - Postura frente al alumno
 - Repercusión en el alumno.
 - Rol directivo del docente. Trato despectivo
 - Autovaloración de la práctica pedagógica.
- **EXPRESIÓN CORPORAL**
 - Expresión corporal
- **CONDICIONAMIENTO**
 - Acciones disciplinarias
 - Cumplimiento de normas

- **RECONOCIMIENTO EMOCIONAL (positivo y/o negativo)**
 - Autocontrol emocional
 - Autocontrol
 - Autoconocimiento

- **ESTRATEGIAS, PARA COMUNICARSE CON LOS ALUMNOS**
 - Autoconocimiento de habilidades para una comunicación efectiva.
 - Comunicación, variable de acuerdo al tipo de interlocutor
 - Estrategias para una comunicación asertiva

- **ACTIVIDAD**
 - Contextualización

- **PERSONALIDAD**
 - Impersonal
 - Responsabilidad
 - Respeto.

7. ¿Qué estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

CONTROL EMOCIONAL: se encuentra que los maestros y maestras consideran que es indispensable mantener el control emocional, como estrategia de afrontamiento de situaciones tanto negativas como positivas, sin perder de vista la interacción con el alumno, como receptor de las acciones del maestro.

Categorías emergentes:

- **ESTRATEGIAS**
 - Afecto como condicionante del comportamiento

- **RELACIÓN MAESTRO ALUMNO**
 - Estrategia de conocimiento para acercarse a sus alumnos
 - Reconocimiento de los alumnos.
 - Relaciones de preferencia.

- Concepción del alumno

- **CONTROL EMOCIONAL**

- Autoconocimiento
- Desconocimiento de sus emociones.
- Reconocimiento de emociones.
- Estrategias para controlar sus emociones
- Expresión de afecto
- Expresión corporal de sentimientos y emociones
- Reconocimiento de sus emociones y las de los demás.
- No tiene autocontrol o autoconocimiento

- **PERSONALIDAD**

- **COMUNICACIÓN**

- Segregación lingüística
- Refuerzo negativo

8. ¿Cómo soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clase?

RELACIONES INTERPERSONALES: SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS, EN EL INTERIOR DEL AULA DE CLASE:

hay un reconocimiento de la necesidad y capacidad de los diferentes actores involucrados en los conflictos, bien sea entre maestros o entre alumnos, para establecer condiciones de negociación y concertación, basados en la capacidad de comprender las situaciones y atender a los lineamientos disciplinarios y sociales que requiere la mediación y solución de conflictos; sin embargo, no se pierde la perspectiva del rol directivo del maestro en este contexto.

Categorías emergentes:

- **RELACIÓN MAESTRO ALUMNO:**

- Alumno como interlocutor valido

- Relación maestro alumno, como equipo de trabajo en igualdad de condiciones.
- Relación maestro alumno, docente como modelo a seguir.
- Reconocimiento del otro
- El otro como interlocutor válido
- Reconocimiento de los sentimientos y emociones de los estudiantes, (respeto)
- Alumno como sujeto independiente
- Concepto sobre la capacidad de los alumnos
- Respeto
- Alumno:
 - Capacidad del alumno
 - Participación
 - Familia
 - Exigencias argumentativas

- **PRACTICA DOCENTE, DOCENTE COMO MEDIADOR:**

- Docente como figura de autoridad.
- Comunicación como estrategia en el aula de clase
- Normas:
 - Condicionamiento de la conducta
 - Disciplina
- Mediación al conflicto:
 - salidas al conflicto
 - Estrategias de solución de conflicto
- Relaciones de poder:
 - Autoridad
 - Autoritarismo
- Personalidad :
 - Auto control
 - Regulación de las emociones

9. Describa sus características de personalidad

RASGOS DE PERSONALIDAD: hay una tendencia de los maestros y maestras a describir su personalidad en función más de la labor pedagógica y el aspecto laboral que desarrollan, que desde lo personal. Se asumen en mayor proporción con rasgos centrados en la actividad, dominancia, control personal y extroversión. Consideran que tienen buena capacidad para realizar autoevaluaciones críticas y reflexivas, frente al impacto de sus estilos de personalidad en los alumnos y las dinámicas sociales de la escuela.

Categorías emergentes:

- **PERSONALIDAD:**
 - Autopercepción positiva.
 - Autopercepción de personalidad positiva y directa
 - Autodefinition
 - Autoconcepto
 - Autoconcepción
 - Egocentrismo
 - Autoconocimiento
 - Personalidad activa reducida a la disciplina (negativo)

- **EMOCIONAL:**
 - Control emocional
 - Conocimiento de sus sentimientos
 - Afectividad

- **RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO:**
 - Valoración negativa del trabajo del alumno.
 - Relaciones de poder:
 - Normas
 - Disciplina
 - Alumno como interlocutor válido

- Busca la igualdad de roles
- Relación unilateral con los alumnos
- Condición de igualdad mismidad
- Concepción docente
- Deseo e ideal del trabajo del otro
- Contacto Interpersonal
- Deseo de identificación del otro con su personalidad.

10.2 OBSERVACIONES

La siguiente información, es el producto de las observaciones realizadas en cada una de las instituciones.

10.2.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAMUEL BARRIENTOS.

10.2.1.1 SECCIÓN ESCUELA MONSEÑOR PERDOMO

Las observaciones realizadas se llevaron a cabo durante 10 sesiones realizadas a 3 docentes de la institución, Monseñor Perdomo de los grados de básica primaria, pertenecientes a la jornada de la tarde.

En las diferentes sesiones de observación, se encontraron aspectos importantes dentro de la práctica pedagógica que permean todo el proceso educativo y de enseñanza – aprendizaje propiamente dicho.

Dentro de estos aspectos se evidenció que las dinámicas y/o actividades de inicio y cierre de las sesiones de clase, no son habituales dentro de las prácticas; y aquella que se realizan para iniciar la jornada es el rezo de una oración y recomendaciones a tener en cuenta durante el día.

Las maestras mantienen una relación de cordialidad y empatía con las alumnas, relación marcada además por el respeto recíproco, tanto de maestras hacia sus alumnas como de las alumnas hacia sus maestras. El trato que les ofrece a las alumnas es equitativo, no se evidencia discriminación alguna, a excepción; de algunos casos en donde se toma en cuenta con mayor frecuencia para la colaboración y participación en actividades del grupo, a las alumnas de un rendimiento académico destacado.

A la hora de desarrollar el tema de la sesión de clase, se observa que las maestras piden la participación de las alumnas, les preguntan acerca del tema y sobre sus conocimientos previos, además de tener en cuenta sus opiniones para desarrollar el concepto; permitiéndoles así, opinar y tomar parte activa en diferentes actividades. Se observa pues, que dentro de las diferentes dinámicas de clase se reconoce a las alumnas como interlocutoras válidas y participativas dentro del acto educativo.

Las maestras dentro del aula, actúan como mediadoras al realizar preguntas a sus alumnas o mensajes que las cuestionan para confrontarlas con aquellos conceptos trabajados y que aun no están claros, y así sacarlas del error. Además de mediar en disputas que se presentan entre ellas, haciendo que reconozcan su falta y mantengan una relación amable y cordial entre pares.

Un aspecto que se evidenció en las observaciones es el establecimiento de normas dentro del aula, normas que se construyen desde que se inicia el año escolar y que en común acuerdo cumplen y respetan las alumnas. No se evidencia autoritarismo en el cumplimiento de dichas normas, y a la hora de hacer cumplirlas, en casos en donde las alumnas se salen de ellas; las maestras emplean un conducto regular empleando inicialmente el dialogo para llegar a acuerdos y en casos que ameritan un llamado de atención mas severo, las maestras recurren a la coordinadora de la Institución y/o a los padres de las alumnas para resolver la situación presentada.

En las diferentes sesiones observadas, las maestras les expresan a sus alumnas mensajes positivos frente al trabajo que realizan, hacen saber a sus estudiantes su percepción positiva frente a sus talleres o tareas; expresiones como “muy bien”, “sigue así”, “eso es correcto”, entre otras, son algunas de las expresiones mas frecuentes dentro del aula; con algunas excepciones donde se observa que estas manifestaciones no son habituales en las maestras, y primando en reemplazo manifestaciones o mensajes negativos como regaños constantes y valoraciones negativas del trabajo de las alumnas.

Sin embargo, y pese a lo anterior, pocas veces se evidenció alguna manifestación o expresión negativa hacia las alumnas de parte de las maestras; además de observarse que la expresión de aquellos mensajes de apoyo, varían considerablemente entre una maestra y otra; dependiendo estas expresiones de la actividad realizada o de la situación que se este experimentando.

Las alumnas de la Institución Educativa Monseñor Perdomo, son escuchadas y entendidas por sus maestras, se les permite expresar sus sentimientos y dificultades; y dichas dificultades son tenidas en cuenta a la hora de realizar alguna actividad o al evaluar un contenido académico.

Dentro del acto educativo como tal, a la hora de las maestras exponer un tema, se observan aspectos importantes en cuanto a la comunicación, tanto en la expresión verbal como aquella no verbales, es decir, expresión corpórea.

Referidos a la expresión corporal, es notorio que aquellas expresiones verbales que se les quieren hacer llegar a las alumnas por parte de las maestras, están acompañadas de expresiones faciales o gestos; guardando una relación entre ellas, expresando además lo que sienten a través de sus gestos. Se observa además, que cuando se expone un tema se establece control visual de las maestras hacia las alumnas, exceptuando algunos casos donde a la hora de explicar un concepto por

parte de las maestras no hay un contacto visual y por el contrario se le da la espalda al alumnado, consignando lo que se expresa en el tablero.

En cuanto a aquellos aspectos de la expresión verbal, se evidencia que la intención de los mensajes que se transmiten guardan una relación con el tono de voz que se emplea; por ejemplo cuando hay una expresión de felicitación esta acompañada de un tono de voz entusiasta y alegre y/o cuando el mensaje es de rechazo, negación o reprobación por alguna circunstancia, la entonación empleada es distante y seca, haciendo modificaciones en el tono de voz en cada una de dichas situaciones manifestadas.

Sin embargo, y pese a que el tono de voz es acorde al mensaje expresado, hay maestras que emplean un tono de voz fuerte y en ocasiones este tono de voz permanece en toda la sesión de clase.

Cuando se quiere explicar un tema, se evidenció que las opiniones e ideas que expresan las maestras son claras, sus palabras corresponden con el mensaje que se quiere transmitir y las ideas expresadas se organizan para una mejor comprensión de las alumnas.

Las maestras de la Institución, hacen saber a sus alumnas sus sentimientos, bien sea cuando están alegres, preocupadas o tristes por alguna situación, haciendo la salvedad de que dichos sentimientos y expresiones que se manifiestan están estrechamente relacionados con situaciones de las mismas alumnas o de la Institución, no manifestando sentimientos personales como tal; a excepción de aquellos sentimientos de enfado frente a situaciones del acto escolar que son sorteados de una manera socialmente adecuada. Mientras que las maestras, atienden de manera cordial y comprensiva aquellos sentimientos que manifiestan las alumnas, bien sean estos relacionados con la Institución o con situaciones personales de su hogar, expresando en cada uno de estos casos, afecto hacia las alumnas además de expresarles mensajes motivantes y de apoyo.

Finalmente, para llegar a acuerdos entre maestras y alumnas, las maestras dialogan y afrontan los desacuerdos que se presentan en el aula, aceptando propuestas de sus alumnas para llegar a posibles soluciones, bien sean estas por momentos conflictivos como tal o de inconvenientes dentro del aula por algún motivo.

10.2.1.1.1 Cuadro De Observación Sección Escuela Monseñor Perdomo

CATEGORÍA	SI	NO	Sin Observaciones
1 Emplea dinámicas de inicio en las clases	15	15	0
2 Emplea dinámicas de cierre en las clases	6	24	0
3 Es déspota con los alumnos	9	21	0
4 Estable relaciones de discriminación	5	25	0
5 Considera al alumno un interlocutor valido	29	0	1
6 Manifiesta conductas de empatía	22	8	0
7 Actúa como mediador	29	0	1
8 Establece normas claras	29	0	1
9 Es autoritario para hacer cumplir las normas	0	29	1
10 Emite mensajes positivos	20	9	1
11 Emite mensajes negativos	9	20	1
12 Emite mensajes de apoyo	16	13	1
13 Emite mensajes que cuestionan	22	8	0
14 Escucha con atención a sus alumnos	29	1	0

15 Entiende los problemas y opiniones sus alumnos	28	1	1
16 Su expresión facial corresponde al mensaje que quiere expresar.	27	3	0
17 Establece control visual con sus alumnos.	20	10	0
18 Comunica a través de sus gestos sus emociones.	28	1	1
19 La entonación empleada es acorde al mensaje que desea transmitir.	25	5	0
20 Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus alumnos	20	10	0
21 Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar.	26	4	0
22 Al estar en situaciones que lo alteran, modera su tono de voz.	23	1	6
23 Expresa sus sentimientos	25	1	4
24 Comprende los sentimientos de los demás	29	1	0
25 Se enfrenta con el enfado del otro.	1	27	2
26 Expresa afecto.	19	8	3
27 Expresa sus ideas y opiniones de forma clara.	30	0	0
28 Se comunica con las palabras adecuadas.	30	0	0
29 Organiza sus ideas de forma clara.	30	0	0
30 Afronta los desacuerdos, las	14	0	16

disputas y situaciones conflictivas			
31 Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos.	30	0	0
32 Acepta propuestas de sus alumnos	30	0	0
33 Su personalidad pasiva	12	18	0
34 Su personalidad activa	18	8	4
35 Su personalidad sumisa	0	25	5
36 Su personalidad dominante	20	10	0
37 Muestra su enfado de manera socialmente adecuada	23	0	7

10.2.1.2 SECCIÓN ESCUELA PÍO XII

Al inicio de la jornada académica, se realizan actividades de apertura, como son el saludo a los niños y rezar el rosario. Para identificar los compañeros que faltaron a clase, todos observan a sus compañeros y así se realiza la identificación de éstos.

Para invitar a los niños a que se acomoden en sus lugares de trabajo y hagan silencio, los docentes realizan actividades corporales tales como ejercicios digitales, y así los niños se unen poco a poco a la actividad y se crea un ambiente idóneo para el trabajo de clase.

En algunas ocasiones, no se puede identificar los cortes que hay entre una clase y otra, al cambiar de materia, pues sólo hay una docente que dicta las materias y está con los estudiantes todo el día; esto puede llegar a confundir a los alumnos en la medida en que los límites, condiciones y reglas para cada materia y actividad no se establecen con claridad. Para finalizar la jornada académica se recuerda a los niños

las actividades pendientes para el día siguiente y se despiden de ellos deseándoles que tengan una buena tarde.

La disciplina del aula de clase y las normas que se deben cumplir para el trabajo en clase se encuentran escritas en una cartelera a un costado del salón y la docente las recuerda cuando los niños las incumplen.

Dentro de la práctica pedagógica de los docentes, un aspecto notable se corresponde con las buenas relaciones que establecen los maestros con los niños y niñas. No se evidencian actitudes de discriminación; cuando éstos se encuentran en dificultades académicas o personales, les brindan palabras de aliento para que puedan superar sus contratiempos.

Los gestos y las posturas corporales son adecuadas, y coherentes con los mensajes que desean emitir hacia sus alumnos. Hacen control visual con los niños cuando dialogan con ellos, o les llaman la atención.

Los tonos de voz son acordes con los mensajes que se desean expresar, y son variables según lo que se les está diciendo a sus alumnos, Las palabras empleadas son acordes con las temáticas trabajadas, son comprensibles para los niños y niñas, los discursos son coherentes y cuentan con el recurso de la elocuencia de los maestros para comunicar las ideas y opiniones frente a los temas tratados dentro del aula.

Los docentes consideran a sus alumnos interlocutores válidos, escuchando todo lo que éstos les puedan decir, como sus expectativas, experiencias y conocimientos sobre los temas tratados en el aula de clase. También cobra valor para los docentes, el escuchar los relatos que sus alumnos puedan contarles sobre las situaciones personales que los comprometen afectivamente, dándoles consejos y palabras de aliento.

Los docentes aceptan las propuestas que éstos le puedan proponer para solucionar conflictos en el aula de clase

La institución cuenta con docentes de un tipo de personalidad activa; se caracterizan porque sus acciones involucran aspectos como desplazarse por todo el salón verificando el trabajo de los niños. Sus posturas corporales permiten identificar una posición de autoridad dentro del aula de clase, al igual que los tonos de voz empleados, los cuales son claros y altos en su mayoría.

Aunque los docentes no emplean el autoritarismo para crear un ambiente de disciplina con los niños, si es notable, la autoridad que ejercen dentro del aula de clase, como estrategias de control.

No hubo situaciones en las cuales fuera posible observar si los docentes se encontraban enfadados, por lo que la verificación de sus estrategias de afrontamiento no pudo ser establecida.

10.2.1.2.1 Cuadro De Observación Sección Escuela Pío XII

Categoría	SI	NO	Sin Observaciones
Emplea dinámicas de inicio en las clases	10	20	10
Emplea dinámicas de cierre en las clases	8	30	2
Es déspota con los alumnos	2	19	19
Estable relaciones de discriminación	16	20	4
Considera al alumno un interlocutor valido	29	2	9

Manifiesta conductas de empatía	19	3	18
Actúa como mediador	16	0	24
Establece normas claras	29	3	8
Es autoritario para hacer cumplir las normas	11	11	18
Emite mensajes positivos	23	1	16
Emite mensajes negativos	12	6	22
Emite mensajes de apoyo	19	0	21
Emite mensajes que cuestionan	21	1	18
Escucha con atención a sus alumnos	26	3	11
Entiende los problemas y opiniones sus alumnos	18	2	20
Su expresión facial corresponde al mensaje que quiere expresar.	25	5	10
Establece control visual con sus alumnos.	38	1	1
Comunica a través de sus gestos sus emociones.	19	2	19
La entonación empleada es acorde al mensaje que desea transmitir.	23	4	13
Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus alumnos	26	6	8
Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar.	29	5	6
Al estar en situaciones que lo alteran, modera su tono de voz.	25	3	12
Expresa sus sentimientos	16	6	18
Comprende los sentimientos de	20	1	19

los demás			
Se enfrenta con el enfado del otro.	7	8	25
Expresa afecto.	13	5	22
Expresa sus ideas y opiniones de forma clara.	25	0	15
Se comunica con las palabras adecuadas.	27	4	9
Organiza sus ideas de forma clara.	30	2	8
Afronta los desacuerdos, las disputas y situaciones conflictivas	7	1	32
Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos.	24	4	12
Acepta propuestas de sus alumnos	25	6	9
Su personalidad pasiva	13	0	27
Su personalidad activa	29	0	11
Su personalidad sumisa	0	10	30
Su personalidad dominante	22	7	11
Muestra su enfado de manera socialmente adecuada	8	3	29

10.2.1.3 SECCION ESCUELA EL SOCORRO

Dado que en la escuela El Socorro, los grados de cuarto y quinto de básica primaria cuentan con profesorado, las consideraciones acerca de la práctica pedagógica de los maestros que laboran en esta institución arrojan que, para iniciar la jornada académica, en general se realizan actividades de apertura, como son el saludo a los niños, llamado a lista, y una oración. Estas actividades las realizan generalmente los directores de grupo con sus alumnos. Cuando se hace el cambio de clase, en algunas ocasiones los docentes exigen silencio, y piden la tarea como dinámica

para iniciar las actividades de clase, omitiendo saludar a sus alumnos o preguntar como ha sido su día.

Para finalizar las actividades de clase, el docente se despide y recuerda las actividades pendientes; simplemente los docentes se retiran del salón y dejan a los niños trabajando hasta que llegue el próximo docente.

Para finalizar la jornada académica se recuerda a los niños las actividades pendientes para el día siguiente y se despiden de ellos deseándoles que tengan una buena tarde.

La disciplina del aula de clase y las normas que se deben cumplir para el trabajo en clase se encuentran escritas en una cartelera, a un costado del salón y los docentes las recuerdan cuando los niños las incumplen. Cuando hay ocasiones en que no sólo es necesario recordar estas normas sino aplicarlas, en algunas ocasiones los docentes son autoritarios para hacer cumplirlas dentro del aula.

Las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos, son cordiales. Dentro de estas relaciones se puede evidenciar preferencias por parte de algunos niños, (aquellos que siempre están de acuerdo con el docente, o los que son del mismo grupo étnico). En ocasiones se puede evidenciar un trato despectivo o déspota, hacia los alumnos, en especial con aquellos de extra edad, o que poseen alguna limitante sensorial. Estas conductas se ven reforzadas con mensajes negativos o llamadas de atención realizadas en público.

Los docentes dan palabras positivas y de aliento para que sus alumnos superen sus dificultades académicas, cuando estos tiene dudas a cerca de un tema. En este apoyo sin embargo se ve implicado el hecho de que los docentes cuestionan a sus alumnos para que ellos mismos puedan resolver sus dudas.

En términos generales, los docentes consideran a sus alumnos interlocutores válidos, escuchando lo que estos tienen para decir; como sus expectativas,

experiencias y conocimientos sobre los temas tratados en el aula de clase. Aunque en algunas contadas ocasiones, se observa que cuando los docentes permiten hablar a sus alumnos, no ponen atención al discurso del menor, simplemente les permiten hablar pero no se centran en los detalles de lo que se les dice.

En los casos en los que se presentan conflictos que llaman la atención de los maestros, éstos realizan procesos de mediación, en los cuales se escuchan a las partes involucradas y entre todos buscan la solución. Algunos docentes permiten que sus alumnos den alternativas para solucionar conflictos en el aula, como peleas entre compañeros, o desacuerdos en la solución de problemas académicos. Sin embargo, es común que los docentes no se den cuenta de todos los conflictos que se desarrollan en el aula de clase, ya sea por que se encuentran ausentes o se encuentran ocupados con otros alumnos, lo que les impide percatarse de la totalidad de los sucesos del aula.

Los gestos y posturas corporales de los maestros, son adecuados y coherentes con los mensajes que desean emitir hacia sus alumnos. Algunos docentes eligen quedarse sentados en sus escritorios para dictar las clases, y no hacen ningún recorrido por el aula o acción específica, evidenciando pasividad en su actitud dentro del proceso de enseñanza. Sin embargo hacen control visual con los niños cuando dialogan con ellos, o les llaman la atención.

Los tonos de voz empleados son acordes con los mensajes que desean expresar, y estos son variables según lo que se les expresa a los alumnos; las palabras empleadas son acordes con las temáticas trabajadas, son comprensibles para los niños y niñas; sus discursos son coherentes y cuentan con el recurso de una gran elocuencia para comunicar sus ideas y opiniones frente a los temas tratados dentro del aula.

Uno de los inconvenientes observados, es que en algunos docentes se evidencian algunas falencias en la dicción, al pronunciar palabras que contienen fonemas compuestos con la letra X (equis).

En la institución, los docentes observados en sus aulas, cuentan con rasgos de personalidad dominantes y activos. Su actitud evidencia que se desplazan por todo el salón, mantienen el control verificando el trabajo de los niños, sus posturas corporales permiten identificar una posición de autoridad dentro del aula de clase, al igual que los tonos de voz empleados, en los cuales predominan los tonos de voz altos. En algunas ocasiones estos tonos de voz altos y claros, se transforman en gritos.

No hubo situaciones en las cuales fuera posible observar, cómo los docentes se enfrentan al enfado de sus alumnos o si manifiestan el enfado de maneras socialmente adecuadas.

10.2.1.3.1 Cuadro De Observación Sección Escuela El Socorro

Categoría	SI	NO	Sin Observaciones
Emplea dinámicas de inicio en las clases	14	16	0
Emplea dinámicas de cierre en las clases	18	4	8
Es déspota con los alumnos	10	0	20
Estable relaciones de discriminación	15	10	5
Considera al alumno un interlocutor valido	16	0	14
Manifiesta conductas de empatía	12	0	18

Actúa como mediador	7	0	13
Establece normas claras	8	5	17
Es autoritario para hacer cumplir las normas	12	7	11
Emite mensajes positivos	16	0	14
Emite mensajes negativos	6	0	24
Emite mensajes de apoyo	8	0	12
Emite mensajes que cuestionan	15	0	15
Escucha con atención a sus alumnos	7	14	9
Entiende los problemas y opiniones sus alumnos	9	0	21
Su expresión facial corresponde al mensaje que quiere expresar.	18	0	12
Establece control visual con sus alumnos.	23	0	7
Comunica a través de sus gestos sus emociones.	19	0	11
La entonación empleada es acorde al mensaje que desea transmitir.	27	0	3
Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus alumnos	14	3	13
Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar.	14	0	16
Al estar en situaciones que lo alteran, modera su tono de voz.	8	15	7
Expresa sus sentimientos	7	0	13
Comprende los sentimientos de los demás	15	0	15
Se enfrenta con el enfado del otro.	0	0	30

Expresa afecto.	23	0	7
Expresa sus ideas y opiniones de forma clara.	17	0	13
Se comunica con las palabras adecuadas.	14	5	9
Organiza sus ideas de forma clara.	24	0	6
Afronta los desacuerdos, las disputas y situaciones conflictivas	15	7	8
Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos.	20	0	10
Acepta propuestas de sus alumnos	16	0	14
Su personalidad pasiva	8	0	22
Su personalidad activa	12	0	16
Su personalidad sumisa	6	14	10
Su personalidad dominante	20	0	10
Muestra su enfado de manera socialmente adecuada	0	0	30

10.2.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO FIDEL SUÁREZ

10.2.2.1 SECCIÓN ESCUELA CUARTA BRIGADA

Las observaciones realizadas se llevaron a cabo durante 10 sesiones realizadas a 3 docentes de la institución IV Brigada, de los grados de básica primaria.

A partir de los registros de observación realizados se muestra que los docentes de la institución pocas veces realizan actividades de inicio; normalmente para comenzar, hablan del tema que se va a trabajar e inmediatamente siguen con las

actividades centrales. Sólo una docente realiza procesos de activación de saberes previos y actividades introductorias a partir de cuentos, lecturas, mensajes, canciones etc. De igual forma las actividades de cierre no se observaron en ningún caso; siempre al terminar las clases los niños están terminando las actividades centrales o se les deja una tarea para desarrollar en casa.

En cuanto a las relaciones que se establecen con los alumnos se caracterizan éstas, en su mayoría, por ser distantes, poco afectivas y carentes de reciprocidad emocional, dirigidas sólo al plano meramente académico. De la misma forma se observó discriminación en el trato a los alumnos menos disciplinados, los más inquietos, aquellos que no responden de manera adecuada o tienen falencias en los procesos académicos.

Respecto a los procesos de mediación, se encontró que en pocas situaciones los docentes se muestran como mediadores de los procesos de aprendizaje, ya que hay muy poca cercanía del docente con el proceso individual de cada niño, debido en parte a la cantidad de niños que están dentro del aula. Los docentes desarrollan el tema y esperan a que sus alumnos los resuelvan, y no hay un acompañamiento constante para nutrir el proceso.

Las normas están establecidas desde el inicio de los procesos de aprendizaje (inicio del año lectivo) y son conocidas por todos los alumnos. Sin embargo, con frecuencia estas normas no se cumplen y el docente entonces se encarga de hacerlas cumplir estableciendo castigos y acciones a seguir. En algunas situaciones los docentes son autoritarios con las normas y más cuando se trata de hacerlas cumplir y conservar la disciplina dentro del aula. Sin escasos los momentos en que pueden verificarse procesos de diálogo o negociación con los alumnos.

La comunicación establecida con los alumnos es pobre o mínima, en muy pocas ocasiones se observa a un docente dando mensajes positivos o de apoyo, por el contrario se observa que es mucho mayor el número de mensajes negativos y de

desaprobación de conductas que hacen los docentes. Y en cuanto al contenido de los mensajes que tienen por objetivo cuestionar al alumno, son más visibles en la práctica pedagógica, en donde buscan enfrentar a sus alumnos a situaciones conflictivas que desestructuren los esquemas que se hayan podido formar y que no sean correctos.

Ahora bien, en cuanto a la expresión corporal de los docentes su manifestación es alta. Utilizan muchos gestos y movimientos corporales para buscar la comprensión, así mismo, establecen contacto visual directo que cautiva la atención de los alumnos. Su comunicación corporal en general es dada de forma proporcional y asociada al trabajo y a los temas que se van a manejar.

Con respecto al tono de voz se encontró que los docentes varían éste de acuerdo al mensaje que desean transmitir y a la persona que lo vaya a recibir, para buscar con esto que haya mayor comprensión y atención por parte de los alumnos. De otra parte, cuando se está en situaciones que alteran emocionalmente a los docentes, hay manifestación de un desbordamiento emocional y los maestros no logran moderar su tono de voz, hecho que lo torna fuerte, seco y brusco. De la totalidad de docentes observados, sólo uno de la institución utiliza permanentemente un tono seco en su comunicación diaria, mientras los otros emplean un tono de voz suave. En cuanto a la expresión de sentimientos, éste es un aspecto poco presente en las observaciones, precisamente por las relaciones poco empáticas de los docentes. Lo anterior, hace difícil identificar los elementos emocionales que, como variable personal, se ponen en juego dentro de la práctica pedagógica. Tampoco fue posible analizar la forma en la que los maestros se enfrentan con el enfado de sus alumnos, al no presentarse dichas situaciones.

Los docentes en su mayoría intentan expresarse de forma tal que sus alumnos puedan comprenderlos, expresándose con palabras conocidas y claras. Lo que si se evidenció fue que algunos docentes no logran organizar las ideas de tal forma que sean comprensibles para la totalidad de sus alumnos; en algunos casos se repite la

misma idea de forma más compleja y en otros se trabajan contenidos que no pueden ser asimilados por algunos niños de acuerdo a su capacidad y proceso individual.

En cuanto a las habilidades puestas en evidencia para la resolución de conflictos, se observó que los docentes en su mayoría afrontan directamente las situaciones conflictivas y buscan solucionarlas dialogando con sus alumnos. En este proceso se evidencia un interés de los maestros por atender a las partes implicadas, escuchando las versiones de los hechos y las propuestas para resolver el problema. En muy pocos casos, como situaciones extremas, los docentes toman arbitrariamente decisiones o las medidas a adoptar. En la mayoría de casos los alumnos dan las alternativas de solución a los conflictos.

Finalmente se observó en cuanto a la personalidad de los docentes, que sus actitudes, carácter y temperamento, coinciden en los tres casos con las descripciones que ellos se hacen de sí mismos en las entrevistas que se les realizaron previamente, demostrando tener perfiles de personalidad que se mueven entre la dominancia y la actividad.

10.2.2.1.1 Cuadro de observación Sección Escuela Cuarta Brigada

Categoría	SI	NO	Sin Observaciones
Emplea dinámicas de inicio en las clases	9	17	4
Emplea dinámicas de cierre en las clases	4	22	4
Es déspota con los alumnos	8	3	19
Estable relaciones de discriminación	19	0	11
Considera al alumno un	15	4	11

interlocutor valido			
Manifiesta conductas de empatía	9	7	14
Actúa como mediador	8	7	10
Establece normas claras	23	1	6
Es autoritario para hacer cumplir las normas	16	2	12
Emite mensajes positivos	15	2	13
Emite mensajes negativos	13	5	12
Emite mensajes de apoyo	4	0	26
Emite mensajes que cuestionan	5	3	22
Escucha con atención a sus alumnos	16	6	8
Entiende los problemas y opiniones sus alumnos	0	3	27
Su expresión facial corresponde al mensaje que quiere expresar.	17	4	9
Establece control visual con sus alumnos.	27	0	3
Comunica a través de sus gestos sus emociones.	6	10	14
La entonación empleada es acorde al mensaje que desea transmitir.	22	2	6
Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus alumnos	14	8	8
Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar.	29	0	1
Al estar en situaciones que lo alteran, modera su tono de voz.	0	30	0
Expresa sus sentimientos	5	3	22

Comprende los sentimientos de los demás	7	0	23
Se enfrenta con el enfado del otro.	0	0	30
Expresa afecto.	3	1	26
Expresa sus ideas y opiniones de forma clara.	12	3	15
Se comunica con las palabras adecuadas.	14	1	15
Organiza sus ideas de forma clara.	15	3	11
Afronta los desacuerdos, las disputas y situaciones conflictivas	8	0	22
Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos.	17	4	9
Acepta propuestas de sus alumnos	14	3	13
Su personalidad pasiva	5	12	13
Su personalidad activa	16	0	14
Su personalidad sumisa	0	10	20
Su personalidad dominante	24	0	6
Muestra su enfado de manera socialmente adecuada	3	3	24

10.2.2.2 SECCIÓN ESCUELA LA IGUANÁ

El siguiente análisis de observación se llevo a cabo durante 10 sesiones con 3 docentes de la Institución Educativa la Iguana en la jornada de la mañana, pertenecientes a los grados 1, 2 y 5 de básica primaria.

Luego de las observaciones realizadas, se encuentra que los maestros y maestras en pocas ocasiones realizan actividades al inicio y cierre de sus clases; por lo general saludan, hacen preguntas referentes al tema que se va a trabajar y finalizan con la actividad central y se dejan tareas para la casa, pero no propician espacios para actividades diferentes que generen modificaciones del clima del aula.

En las relaciones que establecen con sus alumnos se encuentra que algunas docentes son déspotas en el trato con ellos, ya que se evidencia que las relaciones son de forma simple e impersonal en donde existe poca interacción entre maestro-alumno, pudiendo llegar en algunos casos a un trato duro y frío de su parte. También se observó que en algunas ocasiones se discrimina con mayor frecuencia a los niños con más dificultades dentro del aula, ya que, éstos presentan problemas de comportamiento, de conducta, y/o Dificultades de Aprendizaje. Solo con una de las docentes se observa que hay un mayor acercamiento e intencionalidad de establecer reciprocidad en la relación.

Con lo anterior y haciendo un contraste con las observaciones, también se identificó un escaso acercamiento por parte de los profesores y profesoras en la resolución de conflictos dentro del aula de clase, ya que la mediación entre los implicados se ve afectada por el autoritarismo e inflexibilidad del profesor(a), haciendo que las justificaciones que el alumno pueda dar frente a su comportamiento para dar cuenta del por qué de éste, no tengan validez para el maestro(a). Sin embargo, los ítems observados, dan cuenta que los alumnos son considerados como interlocutores válidos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las docentes los escuchan con atención en la mayoría de las ocasiones validan sus puntos de vista.

Con respecto a las normas, éstas son claras y establecidas desde el comienzo del curso, y para hacerlas cumplir en ocasiones las docentes son autoritarias e inflexibles con éstas, pues se valen de estrategias que no tienen en cuenta el diálogo, la verbalización positiva o la negociación.

En cuanto a los tipos de mensajes que emiten las docentes durante la realización de actividades específicas, se evidencia que por lo general son positivos, tales como: “muy bien”, “sigue así”, “está muy lindo”, aunque en algunas ocasiones los hacen de forma negativa para referirse o llamarle la atención a alumnos indisciplinados con la intención de generar un estado de alerta en ellos: “no ve! por eso es que no entiende, por estar hablando”.

Con respecto a los recursos comunicativos relacionados con el lenguaje corporal, utilizados o con que cuentan los maestros y maestras para transmitir mensajes, se encuentra que estos utilizan mensajes no verbales como la gesticulación, su expresión facial, sus movimientos corporales y el control visual, en algunos casos acompañados por mensajes verbales, en su mayoría de tipo negativo, para llamarles la atención o darles refuerzos frente a la disciplina y las actividades de clase.

De la misma manera, se pudo identificar en los maestros y maestras la utilización de un tono de voz determinado, siendo este alto en la mayoría de las ocasiones. De igual manera se evidencia la variación del tono de voz dependiendo del tipo de mensaje que quieren expresarles a sus alumnos, aunque frecuentemente al estar en situaciones que las altera emocionalmente no consiguen moderar su tono de voz, lo que las lleva a subirlo hasta llegar al grito como conducta de control. Dentro de la institución se identificó que solo una de las maestras emplea un tono de voz suave o tenue en su comunicación diaria.

Con relación al aspecto emocional se pudo observar en algunas pocas ocasiones que en las maestras existe dificultad para expresar sus sentimientos, sin embargo este ítem no aparece como tendencia representativa pues no se pudo observar en la mayoría de las observaciones; como tampoco se pudo evidenciar de qué manera las docentes se enfrentan con el enfado de sus alumnos, ya que este tipo de situaciones no se manifestaron durante el período de observación.

Así mismo se observó que los maestros y maestras intentan comunicarse con palabras adecuadas, de tal forma que la información suministrada a sus alumnos sea clara y comprensible para ellos. Sin embargo se evidencia que algunas maestras presentan dificultad en la organización y expresión de sus ideas, lo que dificulta en ciertos casos la comprensión de las ideas por parte de la totalidad de sus alumnos.

Por último, los rasgos o características de personalidad manifestados por las docentes, se evidencian con una mayor tendencia hacia un tipo fuerte, activo y dominante.

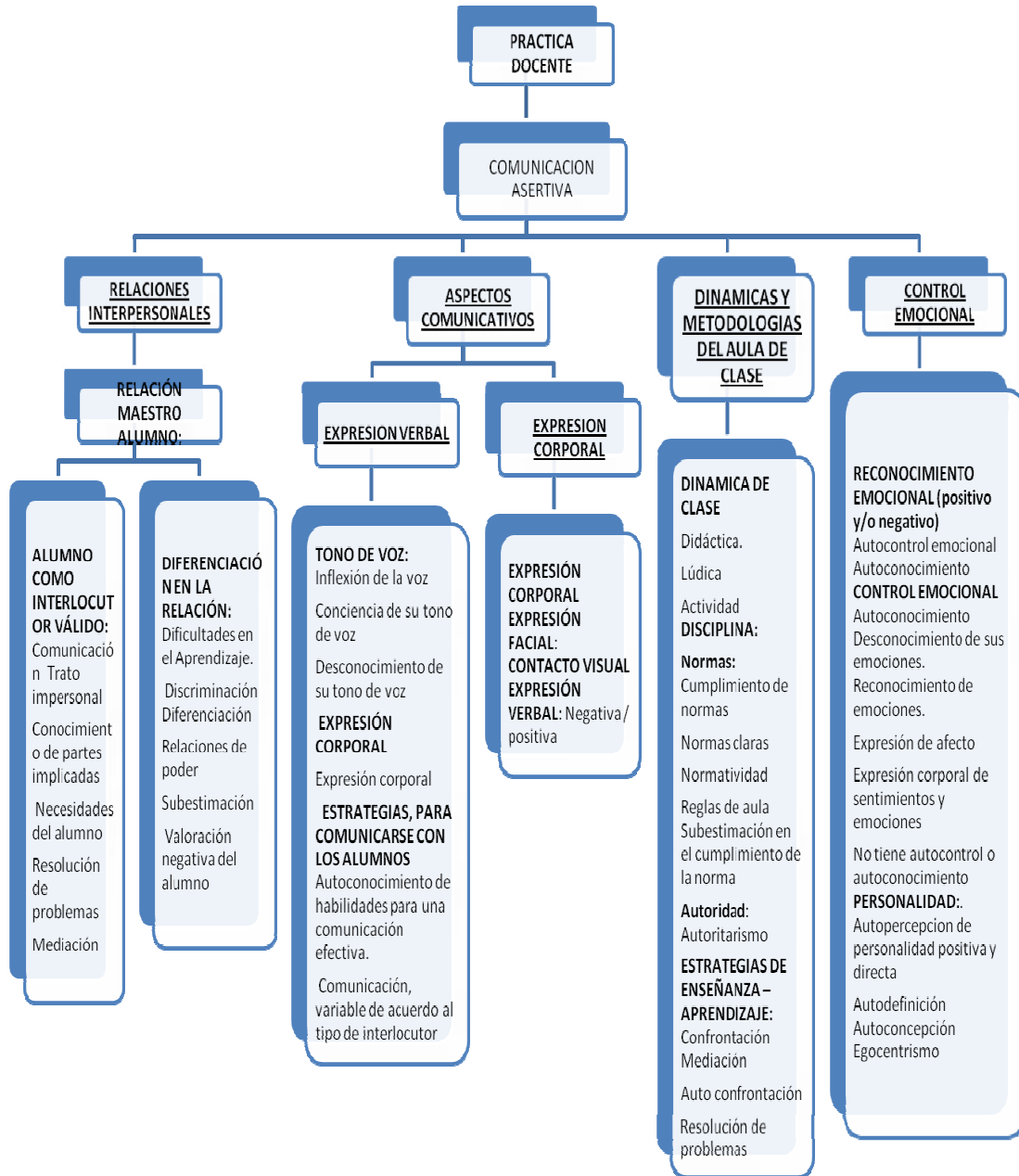
10.2.2.2.1 Cuadro de observación Sección Escuela La Iguana

Categoría	Fecha	SI	NO	Sin Observaciones
Emplea dinámicas de inicio en las clases		5	12	15
Emplea dinámicas de cierre en las clases		6	13	11
Es déspota con los alumnos		4	6	20
Estable relaciones de discriminación		15	7	8
Considera al alumno un interlocutor valido		19	3	8
Manifiesta conductas de empatía		10	1	19
Actúa como mediador		3	1	26
Establece normas claras		28	1	1
Es autoritario para hacer cumplir las normas		14	10	6
Emite mensajes positivos		14	2	14

Emite mensajes negativos	7	5	18
Emite mensajes de apoyo	13	0	17
Emite mensajes que cuestionan	13	0	17
Escucha con atención a sus alumnos	20	4	6
Entiende los problemas y opiniones sus alumnos	6	8	16
Su expresión facial corresponde al mensaje que quiere expresar.	25	0	5
Establece control visual con sus alumnos.	28	0	2
Comunica a través de sus gestos sus emociones.	18	0	12
La entonación empleada es acorde al mensaje que desea transmitir.	25	2	3
Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus alumnos	19	6	5
Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar.	20	7	3
Al estar en situaciones que lo alteran, modera su tono de voz.	14	12	4
Expresa sus sentimientos	1	0	29
Comprende los sentimientos de los demás	5	0	25
Se enfrenta con el enfado del otro.	1	1	28
Expresa afecto.	5	2	23
Expresa sus ideas y opiniones de forma clara.	10	0	20
Se comunica con las palabras adecuadas.	13	2	15

Organiza sus ideas de forma clara.	13	0	17
Afronta los desacuerdos, las disputas y situaciones conflictivas	3	7	20
Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos.	7	1	22
Acepta propuestas de sus alumnos	11	3	16
Su personalidad pasiva	8	0	22
Su personalidad activa	19	1	10
Su personalidad sumisa	0	0	30
Su personalidad dominante	12	2	16
Muestra su enfado de manera socialmente adecuada	2	1	27

11 MAPA CONCEPTUAL DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EMERGENTES



12 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El siguiente análisis corresponde a los hallazgos arrojados por las entrevistas y sesiones de observación no participante, a 16 maestros y maestras pertenecientes a: La Institución Educativa Samuel Barrientos, con las escuelas anexas, Pío XII, El Socorro, Monseñor Perdomo, y la Institución Educativa Marco Fidel Suárez y las anexas, La IV Brigada, la Iguana. En las jornadas de la mañana y la tarde, entre los grados 1º y 5º de básica primaria.

Tomando como punto de referencia las observaciones, se encontró que la ejecución de las dinámicas para comenzar las clases, usualmente no es desarrollada por los maestros y maestras. Aunque ellos mismos reconocen la importancia de estas dentro de la actividad escolar, y las mencionan dentro de las entrevistas como una acción a desarrollarse siempre. Sin embargo, no las realizan antes de las actividades centrales sino que comienzan con las temáticas de manera directa, sin ser contempladas dentro de la planeación, así como tampoco se realizan contextualizaciones para garantizar la apropiación de los contenidos trabajados.

Los maestros y maestras, normalmente cuentan con un tiempo reducido para abordar sus clases, razón por la cual descartan estas actividades introductorias para optimizar el tiempo y dar paso al desarrollo de la temática. De la misma manera, estas dinámicas de inicio pueden no llevarse a cabo por las dinámicas internas del grupo y la disposición del mismo frente al trabajo.

Uno de los factores que pudo haber influido en no identificar este tipo de actividades, fue que el ejercicio de observación, se llevó a cabo en distintos tiempos y momentos de la jornada escolar; al inicio, mitad o final de ésta.

De la misma manera se hizo presente entonces que las actividades de cierre tampoco se llevan a cabo; generalmente una clase culmina con alguna tarea para la casa o con la terminación de ejercicios puestos en la clase. Los docentes en muchas

ocasiones por la premura del tiempo, no logran desarrollar actividades de cierre, y de la misma forma distribuyen el tiempo de manera que no hay espacio para desarrollar de manera significativa las actividades finales que recogen los aprendizajes o dudas que pudieron presentarse en ese día.

Sin embargo, se presentaron algunas excepciones en donde tanto en la observación como en la entrevista se coincidió con el hecho de que los maestros y maestras si desarrollan actividades de inicio y cierre, considerándolas importantes en su práctica pedagógica.

La activación de saberes previos, así como la contextualización de los aprendizajes son aspectos fundamentales a desarrollarse dentro del proceso educativo, ya que es la manera en la que el maestro, logra desarrollar competencias sociales y prácticas para mejorar la comprensión de una temática, y ofrecer las herramientas suficientes para que la adquisición de los conceptos sea óptima. La forma de iniciación de una clase debe entonces demostrar que se tiene suficientes habilidades sociales para empatizar con él alumno y llevarlo al reconocimiento de los saberes que ya están establecidos en sus esquemas e inducirlo a la búsqueda de otros nuevos y a la transformación de esos ya existentes, es por eso que la creación de climas favorables, permite estrechar los vínculos, que posteriormente van a facilitar el aprendizaje y la seguridad para enfrentar situaciones emocionales, académicas socialmente conflictivas (Vásquez de la Hoz, 2004).

Las relaciones maestro-alumno son cordiales en la gran mayoría de las ocasiones, estableciéndose interacciones simples con los alumnos, caracterizadas por actitudes de respeto, tolerancia, cortesía y entendimiento entre las partes involucradas. Aunque la constante en las observaciones realizadas, especifica un trato amable entre el maestro y el alumno, es significativo tener en cuenta que existen en algunos casos, relaciones interpersonales, en las cuales el trato despótico del maestro hacia el alumno es innegable; en especial con aquellos que no comprenden las temáticas trabajadas o que tienen alguna dificultad comportamental o son parte de la población

extra edad que se encuentra en algunas de las aulas de las instituciones. El análisis de las observaciones y las entrevistas realizadas no apuntan a la misma dirección en relación con este aspecto, ya que en las entrevistas los docentes manifestaron tener siempre conductas de igualdad y aceptación por la diferencia, con todos sus alumnos, lo cual no sucede en la práctica pedagógica como tal.

Con respecto a las conductas empáticas con los alumnos, los docentes manifiestan, cuando se les pregunta acerca de este factor, contar con un gran carisma a la hora de interactuar con sus alumnos y afirman que ésta es una constante en las relaciones que se establecen dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como se ha manifestado anteriormente, esto realmente no se traduce en la práctica como una constante ya que se hizo evidente en el ejercicio de observación, las prácticas arbitrarias e inadecuadas a nivel emocional. Los docentes realmente se involucran poco con sus alumnos –desde la perspectiva que a nivel ideológico ellos mismos manejan- y no alcanzan a descubrir las carencias emocionales que los niños traen de sus hogares. Las razones justificativas para esta actitud pueden ser varias; ya sea por el gran número de alumnos que hay en un aula de clase, lo que impide que el docente cuente con tiempo suficiente para interactuar con cada uno de sus alumnos o bien porque éste no es un aspecto relevante dentro de la práctica pedagógica, por lo que la relación se torna distante y un poco fría, e incluso discriminatoria, manifestándose en ocasiones, abiertas preferencias por ciertos alumnos.

Aunque en las observaciones realizadas se hacen evidentes algunos de estos procesos de discriminación, en las entrevistas por el contrario, los maestros y maestras manifestaron no practicar ningún tipo de discriminación o exclusión con sus alumnos. Paradójicamente resaltan la importancia de aceptar la diferencia de sus alumnos, ya que esa diferencia es lo que enriquece el aula de clase; sin embargo, esto dista de la realidad observada en las aulas. Es probable que esta conducta no sea negativamente intencional, pero revela los conflictos internos que se establecen entre las creencias de los maestros respecto al perfil de su formación

docente y sus actitudes y conductas reales dentro del aula. Hay una distancia significativa entre el pensar y sentir idealista de la labor docente y su materialización como práctica en la realidad de las comunidades académicas.

Los maestros y maestras deben tener en cuenta las diferencias culturales que existen dentro del aula de clase, y actuar como modelos a seguir en la aceptación de esta diversidad, ya que de sus actitudes y comportamientos dependen en gran medida las futuras reacciones de tolerancia y apertura social, que sus alumnos puedan tener con respecto a la diferencia.

Tomar al maestro como un modelo para los alumnos, que medie en las tareas y lo acerque a los componentes culturales, es llamado en el constructivismo como andamiaje. Este se convierte en pieza clave del engranaje escolar, en la medida en que este adulto significativo, muestra a los alumnos cómo se debe interactuar, con los partícipes de una misma comunidad. El docente como un co-protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje no debe dejar de lado las necesidades y deseos de sus alumnos, a la hora de llevar a cabo su práctica pedagógica, pues el éxito de un proceso educativo radica en que todas las partes involucradas en éste, encuentren niveles de satisfacción; para ello se hace indispensable una interacción directa maestro-alumno en la cual se aceptan las diferencias, cualidades y debilidades de cada uno de ellos.

Los alumnos con Dificultades de Aprendizaje, por lo general son rotulados y apartados socialmente dentro de las aulas, tanto por sus maestros como por sus mismos compañeros, ya que una de las características que se ha resaltado como frecuente en estos alumnos, se relaciona con los problemas y déficits para relacionarse con sus pares. El desfase académico que por lo general presentan, hace que los maestros tengan actitudes discriminatorias hacia ellos, los excluyan de actividades, o simplemente les recalquen sus debilidades académicas de forma pública y reiterada.

De lo anterior, es importante aclarar que esta conducta no es exclusiva y ejecutada por la totalidad de los maestros. Hay satisfactorias excepciones, que lamentablemente son pocas en relación con la mayoría. Este se convierte en un punto sensible y destacable para llamar la atención, ya que según las teorías que permiten la conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje, a estos alumnos se les debe crear un ambiente en el cual tengan una interacción equitativa tanto con sus pares como con sus maestros.

Las relaciones maestro-alumno deben entonces mediarse por un sentido tal de la empatía, que permita la comprensión de las necesidades, sentimientos, y problemas del otro. Esto llevará al desarrollo de habilidades emocionales que posibiliten relacionarse con el otro entendiendo su disposición personal. En esta relación es necesaria una reciprocidad emocional, que permita proveer a ambas partes de la accesibilidad, disponibilidad y sensibilidad suficiente para comprenderse entre sí y poder llevar a cabo las demandas de parte y parte. De ahí la importancia de que el docente sea un observador exhaustivo de sus alumnos y busque siempre tener una excelente relación con ellos. Esto lo acercará sin lugar a dudas a la comprensión y valoración del proceso individual, y de la disposición emocional en la que se encuentran sus alumnos para el aprendizaje.

Para el docente, percibir activamente las emociones y sentimientos de los alumnos, debe representar el eslabón que permite entender la motivación de los mismos, e implica, al mismo tiempo, mostrarles que como formadores, los docentes también se hacen cargo del impacto emocional que les produce un problema, los apuros por los que están pasando, la tristeza de los fracasos, la alegría de los éxitos, el rechazo, entre otros. El objetivo es no sólo hacer sentir al alumno como un interlocutor válido, sino convertirlo en tal figura, para que así, lo que le sucede de manera personal sea algo que el docente también puede ver, entender e interpretar. Esta sintonización con los sentimientos de los alumnos no significa necesariamente que los acepten ciegamente sin ningún tipo de reflexión crítica de por medio, ni que estén de acuerdo con ellos en todo, simplemente que los comprenden y que están

dispuestos a ayudarles en la medida de sus posibilidades y limitaciones (Bisquerra, 1998).

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los niños y niñas son considerados como interlocutores válidos y son actores participativos dentro del acto educativo, hecho evidenciado a la hora de desarrollar los temas de la clase. Se observa que los maestros y maestras escuchan a los niños y niñas con atención, les preguntan acerca de la temática y los interrogan sobre sus conocimientos previos, además de tener en cuenta sus problemas y opiniones para desarrollar el concepto trabajado; permitiéndoles así, opinar y tomar parte activa en diferentes actividades. Hecho expresado, en igual medida en las entrevistas realizadas a los maestros y maestras de las diferentes instituciones.

Al observar estos aspectos, se evidencia que los maestros y maestras recurren a estas actividades de participación de los niños en la medida en que se convierten en estrategias que les permiten realizar una introducción sobre los temas a trabajar, por medio de los conocimientos previos de los niños, y al mismo tiempo se les escucha atentamente haciéndoles un reconocimiento de que lo que ellos aportan también es valioso; ya que los maestros y maestras argumentan y reconocen que muchas de las opiniones de los niños dan grandes aportes al tema que se está desarrollando. Otro de los aspectos que argumentan el hecho de que los maestros y maestras tengan en cuenta la participación de los niños y niñas en sus dinámicas de clase, es que ellos ven este recurso, como una estrategia pedagógica de evaluación de los conocimientos adquiridos por parte de los niños hasta el momento, a la vez que es posible observarlos y evaluar su proceso, sin que ellos se sientan intimidados.

Además de ver la interlocución y participación de los niños, como una estrategia pedagógica de evaluación, los maestros y maestras también la utilizan como estrategia de confrontación de saberes, ya que se evidencia el uso de las opiniones de los niños para contrastar y sacar de dudas o vacíos conceptuales a otros niños del aula.

En los casos en que esta dinámica no se establece, puede deberse, a dos aspectos observados. En primer lugar, los modelos pedagógicos tradicionales bajo los cuales algunos maestros dictan sus clases. Esto puede sustentarse en la idea de que para los maestros, el alumno no siempre tiene la capacidad para cristalizar el conocimiento consolidado o realizar inferencias y transferencias de conocimiento importantes, que pueda aportar como elementos significativos a la temática que se está desarrollando; y en segundo lugar, los tiempos que se asignan para las asignaturas son realmente cortos y los tiempos que se invierten en actividades diversas programadas por las instituciones son tan altos, que en muchas ocasiones, hace que los conceptos y temáticas a desarrollar se vayan quedando atrasados, lo que hace que los maestros lleguen al aula sin preguntarle a los niños sobre el tema, para tratar de optimizar el tiempo. Esto establece en consecuencia, que el estilo de enseñanza empleado esté referido simplemente a una exposición magistral, anclada ésta nuevamente a un modelo altamente tradicional, que no permite la participación y/o manifestación de alguna opinión por parte de los niños.

Desde la Teoría de la Comunicación Asertiva aplicada a esta discusión, se plantea entonces que ser asertivo al comunicarse, es una habilidad que poseen las personas y que permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada y sin negar ni invalidar los derechos de los demás, al mismo tiempo que se les respetan sus opiniones y pensamientos. El uso y refuerzo de las conductas asertivas, permitiría abrir el espacio para que los alumnos participen de esta activación de saberes previos, incluso cuando no está explícitamente sugerido por el maestro. La contrastación con la realidad de las aulas, muestra que si bien las opiniones y manifestaciones verbales que plantean los niños son en ocasiones respetadas y validadas en general dentro del aula de clase por los maestros y maestras, y que esto permite que la comunicación sea beneficiosa para ambas partes, ya que hay una interlocución y transmisión de mensajes de una parte y de otra respetando las opiniones de unos y otros, no es una variable de presencia absoluta.

Esto permite dentro del acto educativo, la confianza y motivación de los niños a la hora de participar o de dar una opinión ante el grupo, les afianza su autoestima al sentir que sus aportes, al igual que el del maestro, son tenidos en cuenta para dar inicio o final a un tema específico, les incentiva el deseo de conocer más sobre el contenido de clase, además de reconocerse como verdaderos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reciprocidad en la comunicación y en la participación está conectada emocionalmente indicándole al otro que se respeta, y se valoran sus puntos de vista, dándole así la sensación de poder confiar en sí mismo y sostener con mayor seguridad sus expresiones frente algún tema específico, creando la conciencia de que se es capaz (refuerzo del autoconcepto académico). De la misma manera, la participación del alumno como interlocutor válido de su proceso de aprendizaje indica que hay un respeto por el otro y una comprensión de necesidades por parte del maestro que se encuentra estableciendo una empatía con su alumno, fortaleciendo los niveles de motivación que le van a permitir estar en continua búsqueda, activación, empuje, persistencia frente a los logros.

No obstante, en aquellos casos donde el reconocimiento de la opinión del otro no es valedera ni importante y donde la interlocución esta de un solo lado, tornándose mas hacia una Comunicación Agresiva como lo plantea Osorio (2004) -específicamente de los maestros y maestras-, afecta de manera innegable los procesos de comunicación y relación emocional, ya que se pasa por encima de las opiniones y pensamientos de los niños vulnerando no sólo sus derechos e imponiendo los derechos propios de una manera intransigente y poco sana para la comprensión y emocionalidad de ambas partes, sino interfiriendo con los procesos espontáneos de desarrollo social y emocional. En tanto al niño se le invalida la opinión, se le niega la oportunidad de realizar aportes desde sus vivencias y conocimientos, aspectos importantes en la construcción del conocimiento y en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo a las evidencias encontradas en las aulas, los niños a los cuales se les niega en mayor medida el uso de la palabra, son aquellos que presentan alguna

Dificultad de Aprendizaje u obstáculos para la adquisición de los conocimientos (algún tipo de discapacidad o trastorno de conducta u otro significativo), afectando negativamente su proceso y haciendo aún más complejo el avance y progreso académico de dichos niños.

Otro de los aspectos observados y analizados en la práctica pedagógica de los maestros y maestras, de las diferentes instituciones; es la mediación dentro del aula. Frente a este aspecto, hay maestros y maestras que actúan como mediadores en el proceso de aprendizaje, en tanto realizan preguntas a los niños sobre los temas trabajados para unificar conceptos y dar explicaciones a aquellos niños que aún no los han comprendido, además de mediar en conflictos de aula que se presentan con gran frecuencia entre los niños; tratando de mantener un ambiente tranquilo y de poca tensión. Se resalta que las actuaciones descritas anteriormente, fueron igualmente manifestadas por los maestros y maestras en el instrumento de la entrevista.

No obstante, también hay maestros y maestras que pocas veces se muestran como mediadores de los procesos de aprendizaje, ya que en algunos casos particulares, la proximidad del maestro con el proceso individual de los niños es poca, debido a la cantidad de niños que permanecen dentro del aula. Sin embargo, es importante que los maestros y maestras sean conscientes de todo este proceso para proveer de recursos prácticos y conceptuales a sus alumnos, ayudándoles a construir nuevos conocimientos e interviniendo, para que estos formen a partir de diferentes herramientas y estrategias, un aprendizaje significativo.

Actualmente desde la teoría de las Dificultades en el Aprendizaje, los movimientos sociales y educativos, enfatizan en principios de convivencia y desarrollo social que impactan de diferente manera en la vida cotidiana. En modelos de esta naturaleza, la importancia pasa de la cantidad a la calidad, en la búsqueda de procesos sociales más integrales que puedan beneficiar tanto a los individuos y/o a sus grupos de referencia, a la vez, que a grupos de mayor cobertura en los que éstos se integren.

Esta forma de entender y construir la sociedad, implica la inclusión de todos y cada uno de sus individuos, por lo tanto, desde la interacción maestro-alumno, el saber escuchar significa dirigir la atención hacia las palabras del otro, tratando de lograr una percepción exacta de la palabra hablada y extraer lo esencial del mensaje oído y no hacer juicios anticipados, sin haber comprendido a cabalidad la información brindada por el interlocutor. Por eso es necesario dejar que los alumnos se expresen y que los maestros transmitan a los alumnos.

Saber escuchar no es un acto pasivo, sino activo. Los que saben escuchar se muestran pacientes en la actividad comunicativa. Ser buen oyente no es tan fácil, pues en la comunicación frontal intervienen también los recursos no verbales que matizan la información y, a veces, son determinantes en la comunicación mutua. Además si los docentes no dan la oportunidad de expresarse a los alumnos, no van a comprender el proceso en que ellos están, ni atenderán de la misma manera las necesidades de estos, cristalizando y perpetuando las Dificultades de Aprendizaje. Para que la educación sea realmente un sistema formativo, se hace necesaria la existencia de un mediador, que para el caso del campo educativo, es el docente y su práctica, pues es él quien ejerce un papel de puente entre el niño y el conocimiento para desarrollar los procesos psicológicos avanzados.

Para que sea posible la construcción de los conocimientos se hace necesaria la existencia de canales o medios que permitan que esta interacción maestro-alumno para que se realice; es por ello que el constructivismo postula al docente como un mediador entre el alumno y el conocimiento, pues es este quien lo acompaña en el desarrollo de su vida escolar y lo acerca a diferentes experiencias en las cuales él construya sus conocimientos desde sus particularidades e intereses, respetando un sistema interactivo y social basado en reglas y normas claras.

Las dificultades reales, se presentan en la forma en como los maestros y maestras hacen cumplir las normas, ya que se da el autoritarismo y la confusión entre lo que está y no está permitido, haciendo uso pocas veces de un conducto regular e

incumpliendo así lo establecido, y olvidándose entonces que, para que las normas y la autoridad se representen, hay que evitar ser autoritario e inflexible.

Estas dificultades se presentan, en gran medida, porque hay maestros que aún están ligados a un modelo tradicional, en el cual la base y el pilar es la disciplina vista desde el absoluto orden y silencio dentro del aula, siendo por ende autoritarios. Son maestros y maestras que están apegados a modelos que si bien descontextualizados, en la creencia popular, proporcionar resultados más eficientes. Hay cierta resistencia a reconocer que son nuevas generaciones que viven en un ambiente y sociedad diferente, que las estructuras familiares y sociales se han transformado considerablemente y por consiguiente estos niños y niñas apelan a recursos pedagógicos diferentes.

Otra de las razones que influyen en el hecho de que los maestros actúen de manera autoritaria, es la falta de dominio de grupo que poseen, así como el poco respeto que tienen los niños hacia ellos; lo que obliga al maestro a buscar estrategias de control de grupo haciendo notar su autoridad. Las dificultades en la relación del maestro con sus alumnos como figura de autoridad, es la parte central de la generación de conflictos y dificultades en la aplicación de la norma. La idea es que los maestros puedan entender que sólo cuando se logra tener una conexión con sus alumnos, en donde las normas dejan de verse como una camisa de fuerza y se vean como unas mínimas normas de convivencia, las formas de actuar se modelan y la relación maestro alumno se fortalece a tal punto que se pierde la imposición y aflora la conciencia y la autodeterminación de los individuos para asumirse e inscribirse dentro de los procesos de regulación.

Se hace necesario que los maestros y maestras se comprometan con sus alumnos, y trasciendan de esa figura autoritaria en la cual el docente es aquel reproductor del conocimiento, y figura absoluta en el aula de clase, en la cual la única interacción a desarrollar con los alumnos es de tipo académico. Se busca que el rol docente tienda a transformarse para convertirse en un guía que permite un proceso de

aprendizaje favorable, en el cual el maestro se acerca a sus alumnos y puede abordar sus necesidades culturales, ideológicas, cognitivas, emocionales, y comunicativas.

A la luz de la Comunicación Asertiva, Olga Castanier (2006) plantea que estas actitudes de los maestros y maestras están centradas en una comunicación agresiva, y cada vez menos asertiva; que se deja ver en actos como la elevación del tono de voz a la hora de demostrar la autoridad, en la negación de la opinión del otro y la falta de diálogo al intentar explicar los motivos que lo indujeron a la transgresión de la norma y a la constante necesidad de que las cosas se realicen de acuerdo a su perspectiva sin contar con el punto de vista de los otros, evidenciándose en el autoritarismo con sus alumnos, y más aún con aquellos alumnos que presentan Dificultades de Aprendizaje o con aquellos que poseen un rendimiento académico bajo.

Dichas actitudes de los maestros, impiden que los niños y niñas les soliciten su punto de vista frente a una situación particular y sirvan como intermediarios en un momento dado; una dificultad que se les esté presentando o un problema con un compañero; pues de entrada saben que en la comunicación que se entable primará la posición del maestro sobre la propia opinión, desencadenando ambientes tensionantes e intranquilos en el aula.

Las reglas o normas que deben proponer los maestros se aplican a áreas tales como interacciones en el salón de clase, respeto por los demás, y participación en clase. Los maestros y maestras deben establecer solamente de tres a seis reglas, que deberán permanecer consistentes a través del año. La mayoría de las reglas se presentan en forma positiva y deben estar escritas en términos generales, que requieren de mayor pensamiento e interpretación. Por las características que presentan los alumnos con Dificultades de Aprendizaje, las reglas se deben fijar en un sitio visible en el salón de clase y se deben presentar en el primer día de la misma.

Los maestros y maestras deben presentar los procedimientos a los estudiantes en un período de tiempo determinado, lo más indicado es que sea en los 3 primeros meses, tantas veces como sea necesario y bajo un riguroso proceso de paso a paso. A veces, es necesario modificar los procedimientos durante el año escolar, para acomodarse a cambios en la enseñanza o las necesidades de una clase en particular, pero esto también debe establecerse como estrategia de adaptación.

Los maestros y maestras intentan crear ambientes positivos con la imposición de normas dentro del salón de clase, para respaldar el aprendizaje del estudiante. Esto crea un ambiente favorable, al comunicar las altas expectativas y normas académicas, transmitiendo confianza en las aptitudes de los estudiantes y elogiando su buena labor. Estos maestros proveen incentivos, recompensas y reconocimiento para destacar una conducta apropiada.

Carolyn Evertson (2003), dice “Un maestro que inspira autoridad, que establece las reglas y procedimientos razonables, que proporciona una buena explicación para ellos y que los refuerza consistentemente, encontrará que la gran mayoría de estudiantes están dispuestos a respetarlos”.

Con respecto a la comunicación verbal de los maestros con sus alumnos, se encontró que son muchos más los mensajes negativos que se emiten por parte de los maestros, en donde se enfatiza en el error, se resaltan las dificultades en la ejecución de las tareas, así como con las comparaciones y descripciones se hace más evidente el bajo desempeño de algunos alumnos. Aunque hay presencia de mensajes positivos y de apoyo, éstos se presentan con menor frecuencia y deberían manifestarse más dentro de la interacción, pues éste tipo de mensajes son los que permiten darle seguridad a los alumnos para el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje. En la práctica pedagógica se observa con mayor claridad las continuas negaciones y desaprobaciones tanto de las conductas, como de los productos académicos de los alumnos, de los cuales los maestros no se percatan,

así como tampoco son realmente conscientes del poder de las palabras que emplean para comunicarse con sus alumnos.

De acuerdo con los mensajes, palabras y tono de voz que se dejan ver en la comunicación que se entabla con los niños, se establece de forma evidente que este proceso desde el acto comunicativo, no es asertivo y no permite una relación maestro-alumno cordial y respetuosa desde las acciones del maestro, pues pasa por encima de lo que sus alumnos piensan y opinan para hacer valer su opinión y conocimiento, desconociendo las manifestaciones y expresiones del alumno; aspecto desfavorable en el proceso de aprendizaje ya que constantemente se está resaltando las debilidades y no se reconocen las fortalezas.

Como ya se mencionó, en muy pocas ocasiones se emiten mensajes positivos, y cuando éstos son dados, generalmente se orientan al proceso de determinados alumnos que sobresalen académicamente y para los cuales el apoyo verbal siempre está presente. De la misma manera, los mensajes cuyo contenido es de cuestionamiento aparecen con frecuencia para confrontar al alumno con su proceso y con la adquisición y elaboración de nuevos esquemas mentales.

A la luz de las Dificultades de Aprendizaje, se puede decir que la utilización de mensajes de tipo negativo por parte de los maestros y maestras tiene un efecto contraproducente en la construcción de la autoestima y en la interacción social de los alumnos, ya que estos mensajes aparte de rotular, crean en ellos una desvaloración aprendida (Bowlby, 1988), la cual hace referencia a que los niños se llenan de experiencias que les indican la pérdida o el fracaso, que no se deben a factores externos, sino a factores internos; creando en ellos una baja tolerancia a la frustración y poca seguridad que hace que se obtengan resultados aceptables en el redimiendo académico.

Respecto a las Dificultades en el Aprendizaje escolar, se consideran como un concepto referido a las diferencias individuales en el aprendizaje, «que son aquellas

entre alumnos que pueden ser resueltas con los medios ordinarios de que dispone el profesor a nivel del currículo» (Mercer, 1997: 51). Por tal razón son tan importantes los mensajes que emitan los maestros y maestras en relación con las actividades de aprendizaje de sus alumnos, ya que a partir de mensajes positivos y de apoyo estarían estimulando a los alumnos a crear una autoestima positiva, atribuyéndole al alumno una integridad en sus capacidades y otorgándole posibilidades de aprender; lo cual consolida la autoconfianza y se genera una autopercepción positiva sobre sus habilidades y desempeños.

Las claves verbales son entonces fundamentales para elevar los niveles de autoestima y de motivación de los alumnos, logrando que aprendan formas directas de enfrentarse a las adversidades, a tomar con calma las dificultades, a intentar nuevamente sin desistir, a ser persistentes en el esfuerzo y a no desfallecer pese a los intentos. Esto entonces fortalecerá la visión del alumno frente a sus capacidades y posibilidades y lo alentará a creer siempre, que se puede hacer todo y tanto como se quiere. Lo ideal entonces es que el docente comience por modelar a partir de su lenguaje, claves de seguridad y eliminar la negación de su acto de valoración.

La comunicación verbal, de los maestros y maestras que interactúan con niños que presentan Dificultades de Aprendizaje, se convierte entonces en un vehículo para que los niños y niñas se acerquen al conocimiento y la cultura de su sociedad, pues es necesario que los mensajes que se emiten sean puentes y no obstáculos, dentro de la práctica pedagógica. Así, los docentes deben desarrollar habilidades verbales que permitan que los alumnos comprendan sus ideas o los mensajes que desean expresar a estos, de manera tal que los requerimientos pedagógicos de estos alumnos sean satisfechos.

La importancia de una adecuada comunicación verbal no radica únicamente en servir de puente a la adquisición de conceptos académicos, y alcanzar conocimientos para desarrollar los procesos psicológicos avanzados (Vigotsky, 1977). También debe servir de modelo, pues para los niños los maestros son adultos

significativos, y en muchas ocasiones representan el modelo a seguir; es por esto que dentro del perfil docente se debe tener en cuenta el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación de excelente nivel, tales como tener un tono de voz adecuado, una dicción adecuada, usar las palabras y terminología adecuadas para cada temática, y organizar bien las ideas antes de expresarlas para poder ser comprendidas. Si la práctica pedagógica se encuentra permeada por estos aspectos, es posible que los alumnos desarrollen, al igual que sus maestros, habilidades comunicativas más eficientes para la consecución de logros académicos.

De acuerdo al empleo de los recursos corporales utilizados por los maestros y maestras se pudo evidenciar que estos transmiten, a partir de su expresión corporal, (gestos faciales y miradas), distintos mensajes a los alumnos, ya que lo que se pone en juego no es simplemente el acto verbal del que comunica. Los maestros y maestras acompañan sus mensajes de movimientos gestuales y corporales, tales como: hacer el gesto de enfado, de sorpresa, de felicidad, asombro, indisposición entre otros, como claves comunicativas que para los niños y niñas con Dificultades de Aprendizaje, se convierten en guías conductuales significativas.

De igual manera se identificó que dentro de las manifestaciones gestuales de la mayoría de los maestros y maestras, se utiliza el recurso de la mirada como comunicación no verbal, para que los alumnos dirijan su atención hacia ellos, tratando de lograr una percepción exacta del mensaje y que éstos puedan extraer el contenido esencial del mismo. También se evidenció que los maestros y maestras utilizan recursos gestuales hacia los alumnos que presentan dificultades en la atención, en la concentración o que hacen indisciplina durante la clase, ya que saber escuchar no es un acto pasivo, sino activo, pues en la comunicación frontal intervienen también los recursos no verbales que matizan la información y, que son determinantes en la comunicación mutua.

Un elemento relevante se relaciona con que dentro de estos actos comunicativos, se observa que hay contradicciones de los maestros entre lo que se expresa a través del cuerpo y lo que se dice a través de la palabra, lo cual genera que se transmitan mensajes confusos para los estudiantes, pues como plantea Steiner (1997) “cuando las habilidades comunicativas fallan por la emisión inadecuada de un mensaje emocional, repercute en la otra persona de manera negativa desencadenando un efecto de desconcierto y desconfianza pues ésta recibe dos mensajes contradictorios”; que es lo que con frecuencia sucede a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje.

Como lo plantea Johnson y Myklebust, (1967) los alumnos con Dificultades de Aprendizaje fracasan bajo las condiciones rígidas habituales en las escuelas, pero podrían aprender con éxito bajo otras condiciones alternativas. Por tanto los maestros y maestras han de ser cuidadosos de su expresión no verbal, la cual debe ser coherente con su discurso verbal; mirar de frente a sus alumnos cuando se dirige a ellos, hablarles en un tono de voz adecuado, cuidar la entonación, los gestos y la mímica facial; observar sus rostros para apreciar si comprenden lo que se les comunica, escucharlos atentamente, tratar de percibir sus sentimientos, inquietudes, aunque no los expresen abiertamente; apreciar sus gestos, sus posturas, si denotan insatisfacción, cansancio, aburrimiento, o si se está despertando en ellos interés, agrado, y puede continuar la comunicación.

Un docente dentro de su práctica pedagógica debe dar respuesta a las demandas que sus alumnos le hacen, bien sean de tipo académico, comportamental o personal. Si un grupo determinado de alumnos requiere que la expresión verbal de su maestro sea activa, extrovertida y alegre, éste debe dar respuesta a estas exigencias, siempre bajo el lineamiento de que por medio de estas se puede garantizar que los educandos se encuentren motivados y receptivos a las temáticas trabajadas y así puedan tener aprendizajes significativos.

Respecto al empleo de un tono de voz acorde con los mensajes que se emiten dentro de la comunicación en el aula, se encontró que la mayoría de los maestros y maestras emplean una entonación acorde al mensaje que quieren transmitir, ya sea de tipo académico, disciplinario, emocional o social. Sin embargo, existen momentos en la clase, donde los maestros y maestras deben comunicarse con un tono de voz más alto para lograr focalizar en sus alumnos la conducta deseada, más que en aquella que se intenta evitar. Un ejemplo de esto se ve reflejado en la conducta frecuente de recordarles a los alumnos las normas de comportamiento dentro del aula, acompañado de un "¡No interrumpen!". Estas indicaciones se realizan de forma breve, ya que buscan evitar hacer hincapié en el problema. Incluso los maestros y maestras varían su tono cuando los corrigen, ya que es más efectivo decirles con un tono de voz tenue "Por favor" debido a que este transmite conformidad con el comportamiento deseado.

La manera en que los maestros y maestras son escuchados por sus alumnos depende, en gran parte, de las características no verbales de su comportamiento. Al elegir un tono de voz y un lenguaje corporal determinado y pronunciar la frase "hagan silencio, gracias" en un tono de voz sarcástico mientras se mueve un dedo frente a la cara de los alumnos, anulará las palabras positivas. Es necesario controlar el tono de voz, el contacto visual, la cercanía a sus alumnos, y el lenguaje corporal; pues no se trata de evitar la situación que se está presentando sino de saber controlarla, y que a través de una conducta asertiva se puede lograr, ya que la asertividad no implica la inexistencia de una confrontación entre las partes, sino que su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables, según Osorio (2004).

De igual forma se reconoce que no es fácil estar frente a más de treinta alumnos con diferentes habilidades, historias personales y temperamentos. Y con base en esta disposición, lograr construir un grupo que coopere y se respete mutuamente. Una tarea crucial para todos los maestros y maestras consiste en lograr que la clase se desarrolle sin problemas; por eso es tan importante la variación en el tono de voz,

de acuerdo a cada mensaje que se emita por parte de los maestros. Con esto puede focalizarse el aprendizaje de los alumnos que presentan Dificultades en el Aprendizaje, ya que en algunos casos es importante tomar la decisión consciente de ignorar ciertos comportamientos y focalizar el trabajo con el curso en general.

En muchas ocasiones, las actitudes en extremo demandantes por parte de algunos alumnos pueden afectar el desarrollo de la clase. En estos casos es importante establecer por parte de los maestros un control emocional frente a la forma como se le van a decir las cosas a los alumnos que realizan la interrupción o indisciplina de la clase, ya que en lo observado, se evidencia poco manejo por parte de la mayoría de los maestros para moderar su tono de voz, cuando se está en situaciones que los alteran, por consiguiente terminan gritando al alumno, exigiendo disciplina y control en el aula de acuerdo con las normas preestablecidas.

Es importante que cuando se produzca un enojo dentro del aula de clase o con alumnos en particular, se intente moderar el tono de voz y evitar al máximo elevarlo hasta el punto del grito. Sin llegar a estos extremos, se puede retomar un trato cordial con los alumnos para evitar la generación de una relación tensa o conflictiva. En muchas aulas de clase existen situaciones que alteran a los maestros, y esto hace que a veces respondan con agresividad hacia sus alumnos, gritándoles y haciéndoles ver marcadamente sus errores frente a los demás. Esto se convierte en una acción que demarca una actitud discriminatoria y sesgada. Por lo general estos maestros tienen explicaciones para justificar sus ideas y comportamientos. Lo importante es no llegar a extremos, evitar "luchas de poder" innecesarias. Los maestros no pueden controlar a los alumnos a partir de gritos o con tonos de voz agresivos, pero sí puede intentar un control estratégico a partir de las variaciones intencionales del tono de voz, para así abordar el conflicto. Es importante evitar reacciones agresivas y comenzar un intercambio de argumentaciones. En estos casos es aconsejable redireccionar el diálogo hacia sus aspectos centrales, evitando la generación de una lucha de poder entre pares.

Por ultimo, es importante que en el aula de clase se generen discusiones y puedan focalizarse en los aspectos centrales de interés para el trabajo pedagógico, esto con el fin de evitar las respuestas de tipo agresivo o negativo, ya que este comportamiento afecta el trato cotidiano entre maestros y alumnos.

En la práctica pedagógica como tal, se hace complejo observar aspectos en donde se involucre la emocionalidad, la expresión de sentimientos y de afecto mediante gestos, caricias o palabras. En muy pocas ocasiones y quizás por las dinámicas y demandas del proceso educativo, los maestros no se acercan a sus alumnos para averiguar sus estados de ánimo, ni para tratar tampoco de comprender los sentimientos que se expresan mediante sus comportamientos. En la escuela todo va tan de prisa que parece olvidarse precisamente la subjetividad, como aspecto fundante de la formación integral, de la misma manera los maestros tampoco reflejan ninguna expresión de sentimientos propios ni de afectividad frente a diferentes situaciones a las que son sensibles. Ellos, en sus procesos, se tornan poco expresivos de sus afectos, no irradian con facilidad los sentimientos que pueden darse por las dinámicas propias de las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

En muy pocas situaciones los docentes indagan antes de juzgar y censurar una conducta, así como tampoco se acercan afectivamente a intentar dar solución a un conflicto en medio de tanta vulnerabilidad y carencia de los contextos escolares que por lo regular se enmarcan en las Instituciones Educativas Oficiales.

La emocionalidad y la reciprocidad de la misma, es un aspecto fundamental para el fortalecimiento de las relaciones sociales, y para la comprensión de las necesidades y carencias del otro. Las diferencias afectivas deben ser conocidas por los maestros, ya que estas influyen notablemente y de manera decisiva en las adaptaciones psicológicas del alumno, lo cual repercute en sus logros académicos y sus posibles dificultades para acceder a los conocimientos (Bisquerra, 1998).

Las relaciones maestro-alumno deben de fundarse entonces, en una empatía tal, que permita entender las necesidades, sentimientos, problemas y optimizar así los niveles de comunicación para saber escuchar y reconocer las necesidades y estados emocionales ajenos y permitir expresar adecuadamente los propios. Por esto el maestro debe ser un observador permanente de los aspectos no verbales como postura, tono, expresión facial del niño para poderse sintonizar con la verdad emocional (Vasco, 1993).

Percibir activamente las emociones y sentimientos de los alumnos debe representar para el maestro, entender los motivos de los mismos, e implica, al mismo tiempo, mostrarles que como formadores, y ante todo como sujetos, también se hacen cargo del impacto emocional que les produce un problema, los apuros por los que están pasando, la tristeza de los fracasos, la alegría de los éxitos y el rechazo. Así mismo la introspección y el reconocimiento de las fortalezas y debilidades que haga el docente, la confianza que demuestre en sí mismo, la atención que preste a sus estados de ánimo interiores y la expresiones que haga de ellos ante sus alumnos, es indispensable para tener una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales, ya que el modelo de comportamiento emocional que manifieste será un acontecimiento determinante que influirá en el aprendizaje emocional de sus alumnos. Además, el maestro es una pieza clave para que niños, jóvenes y adultos presten atención y aprendan a percibir sus propias emociones y puedan enfrentar de diferentes maneras los conflictos que se les presenten (Valles y Valles, 2003).

El autocontrol de las emociones, es algo para lo cual los seres humanos desde su misma naturaleza tienen dificultades, ya que es complejo lograr inhibir los sentimientos en situaciones extremas, conocidas como de alta tensión emocional. En el plano educativo se ve entonces que a los maestros les cuesta controlar sus emociones ante situaciones adversas, y les es difícil poder encontrar una solución coherente, lejos de la parcialidad. De la misma manera, los maestros no están sujetos con frecuencia a situaciones en las cuales tengan que enfrentarse con el enfado de sus alumnos, por lo que normalmente cuando esto sucede, ellos evitan

enfrentarlo y optan por tomar medidas disciplinares ya establecidas, que sortean la situación en la que deben ponerse frente a frente con desestabilizaciones emocionales que podrían ocasionarles sus alumnos.

Otro aspecto importante es la forma en la que el maestro muestra su enfado en situaciones problemáticas, las dinámicas, la presión misma del acto educativo, sume a los maestros fácilmente en dificultades para autocontrolarse, haciendo que estos se enfaden y cometan errores como: herir susceptibilidades y sentimientos, usar palabras desaprobantes y adoptar actitudes de intolerancia.

La autorregulación tiene como objetivo lograr el equilibrio y no la supresión emocional, ya que cada emoción tiene un valor y un significado importante. Se trata entonces de poder experimentar una emoción de manera adecuada, consecuente y coherente a las circunstancias en que se presentan y poder mantener bajo control las emociones que pueden ser perturbadoras.

Afrontar determinadas situaciones de una manera o de otra, en forma controlada o descontrolada está determinado por las emociones y sentimientos que se experimentan en el momento clave. Pero también la forma de afrontar lo que acontece, estará ligada a la habilidad para influir a través de nuestros pensamientos, percepciones y acciones en las emociones y ejercer sobre ellas, un control que las convierta en algo beneficioso y no perturbador. Y así comprender que cuando no se tiene el control sobre las emociones, no se está en condiciones de escuchar, hacer o recibir una crítica, de pensar, ni de encontrar una solución a un problema de manera efectiva y eficaz. (Gallego, 2000).

Por esta razón los maestros deberán estar dispuestos a comprometerse con su autoconocimiento y poner en práctica las competencias emocionales, ya que desde la teoría del Aprendizaje Social, el rol que despliegue el maestro proporciona un modelo a imitar en la adquisición de estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Otro de los aspectos observados y analizados en las diferentes instituciones, fueron aquellos relacionados con la confrontación de situaciones conflictivas y disputas presentadas. En las ocasiones en que se desarrollaron situaciones de este tipo, se puede establecer que los docentes dialogan con las partes implicadas y entre todos buscan la solución, o llegan a acuerdos entre maestros y alumnos. Para ello, los docentes escuchan atentamente las propuestas que los niños tienen y evalúan la viabilidad de las mismas. Aunque este comportamiento es frecuente entre los docentes de las instituciones, en algunos desafortunados casos se observó que los docentes simplemente permitían que los alumnos hablaran, pero sus propuestas no eran escuchadas, y simplemente se seguía con la dinámica de clase sin tomar en cuenta lo dicho por los alumnos.

Por parte de los alumnos, éstos demuestran interés y acierto en la interpretación y valoración de sus acciones facilitadoras para la convivencia escolar y en ocasiones hacen propuestas válidas a los docentes, para solucionar un conflicto en el aula, como peleas entre compañeros, o desacuerdos en la solución de problemas académicos. También son considerables las propuestas que los alumnos tienen para mejorar su rendimiento académico. Obviamente, y por lo que se viene discutiendo, estas propuestas siempre se encuentran sujetas a la legitimidad que el docente les pueda dar, pues una simple negativa puede impedir que la propuesta sea llevada a cabo. Es decir que las proposiciones de los alumnos son tomadas como reales sólo hasta el instante en que el maestro o maestra las acepta (lo cual denota la posición de autoridad simbólica del maestro), cuando deberían ser valederas por el simple hecho de ser aportadas por un interlocutor en la acción comunicativa.

Para los docentes, de acuerdo con las respuestas dadas en las entrevistas, los alumnos y alumnas, son de gran importancia para ellos y sus ideas y propuestas a la hora de solucionar conflictos son elementos útiles, ya que los niños pueden dar alternativas que ellos no visualizan en este tipo de momentos y que pueden acogerse con mayor exactitud a la perspectiva del alumno. Sin embargo, y en contraste con las observaciones realizadas, si bien para un buen número de

docentes es realmente importante y valioso dialogar, aceptar las propuestas de sus alumnos y llegar a acuerdos con éstos cuando existen situaciones de discordia o diferencia de ideas frente a un tema, para algunos docentes su perspectiva como “maestro”, basada en el rol directivo que asumen en el proceso de enseñanza y aprendizaje es primordial y prevalece ante cualquier otra perspectiva.

El lenguaje y el diálogo como estructura de intercambio, son actividades de socialización, que permiten el aprendizaje constante y autónomo de los sujetos, que se va elaborando para cada vez ser más complejo; esto se constituye como la internalización. Ésta se constituye como un proceso de autoformación a partir de la apropiación gradual, de una diversidad de valores y creencias de carácter social y psicológico, a partir de las interacciones sociales y es así precisamente, como la cultura empieza a ser parte de la vida del sujeto, para posteriormente ser parte fundamental de él. Permitir que los alumnos tomen un rol activo dentro del aula de clase, aportando propuestas que busquen su propia formación intelectual y social, propicia que los sujetos puedan formarse integralmente, ya que la escuela es una pequeña comunidad, que permite que sus integrantes exploren, y aprendan a ser actores activos de su propia vida, en la cual sus decisiones, ideas, pensamientos y creencias influyen en su desarrollo y el de los demás sujetos que también pertenecen a la misma comunidad.

Para Vigotsky, las conductas individual y colectiva, son la manifestación de una internalización adecuada de los valores, las normas, la moral y la cultura que el medio le proporciona al sujeto. De esta forma se puede garantizar una evolución y preservación de la sociedad, o como el autor lo define. “*Ley de la doble formación o Ley genética general del desarrollo cultural*”.

Es a partir de este planteamiento, que la comunicación se convierte en eje fundamental de la práctica pedagógica pues a través de ésta deben cumplirse acciones concretas entre alumnos y maestros. De no realizarse así, se altera el proceso comunicativo entre ambos, lo cual ocurre en ocasiones porque no se entiende eficazmente la información o no se interpreta correctamente el mensaje

trasmitido, o por el contrario no se valora con la profundidad necesaria el contenido. Sucede entonces que no se produce la respuesta deseada y la comunicación se obstaculiza, es por tanto indispensable no sólo enseñar a escuchar de forma efectiva a los alumnos, sino ser uno mismo un sujeto de escucha activa.

El diálogo es fundamental entre los maestros y los alumnos con o sin Dificultades de Aprendizaje, ya que de éste depende la posibilidad de obtener retroalimentación, conocer el punto de vista del otro; lo que piensa y siente, para así poder llegar a acuerdos razonables, en los que tanto maestro como alumno salgan beneficiados. Para llegar a esto es imprescindible que durante las clases se haga manifiesta la motivación constante para lograr una comunicación, que se propicie el diálogo entre el maestro y el alumno y entre los pares, favoreciendo la participación de todos.

El maestro debe habituar a los alumnos a mantenerse en silencio cuando los otros hablan, a no interrumpir, a solicitar la palabra y esperar su turno para expresarse, a mostrar atención e interés hacia lo que dicen los demás, ya que no solo lo que ellos digan tiene importancia. Este reconocimiento y validación de la subjetividad, relacionada con la empatía y tan esencial en las conductas asertivas, es lo que marca la diferencia entre sujetos exitosamente dispuestos al aprendizaje social y académico y sujetos aislados y desprovistos de orientación y enfoque hacia sus procesos de aprendizaje.

Desde los elementos que aporta la comunicación asertiva, Osorio (2004) plantea la asertividad como una forma inteligente de satisfacer las necesidades propias y las de los demás, de tal forma que resulte beneficioso para ambas partes; aspectos que se ven relegados a un segundo plano en las interacciones que se entablan entre maestros y alumnos, ya que los maestros satisfacen sus necesidades por encima de las de los alumnos, sin importarles sus derechos y a su vez las necesidades que demandan en el momento. Es importante reconocer las propuestas que los alumnos manifiestan y confrontarlas con las que el maestro presenta, para que en común acuerdo se construya el proceso y no sea un aspecto que solo va y viene desde un actor de la escena escolar.

Hay maestros y maestras que se asumen como poseedores de todo conocimiento, y esto les impide reconocer el saber, el pensamiento y la opinión del niño; lo que hace que se desarrollen actos comunicativos que maltratan la autoestima de éste. Desafortunadamente este fenómeno de no muy escasa aparición, influye negativamente en la participación del alumno dentro del aula, al percibir por medio de las negaciones del maestro, que sus opiniones no son aportantes al tema, conflicto o actividad de clase; y por ende se muestran retraídos o desinteresados por las temáticas abordadas, evadiendo a toda costa la posibilidad de participación y expresión dentro de su grupo. De acuerdo con la relación que se ha establecido, dentro de la conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje, esta dinámica no sólo modifica las habilidades y expectativas sociales del alumno, sino que llega incluso a influir en el desarrollo de ciertos procesos cognitivos, en la medida en que introduce sesgos de valoración negativos para las propias habilidades de pensamiento.

Con respecto a los rasgos de personalidad, como elemento interviniente en los procesos de comunicación, los maestros y maestras manifestaron en las entrevistas, contar con personalidades activas ya que se asumen como sujetos dinámicos que ejecutan conductas visibles en el aula como desplazarse por el salón brindando asesoría en la realización de actividades. Consideran que su quehacer como docentes los dinamiza y llena de energía. También algunos docentes se enmarcaron en una personalidad dominante sin ser autoritarios, pues su postura ante sus alumnos inspira respeto y son quienes llevan las directrices del aula.

Ninguno de los docentes manifestó identificarse con los tipos de personalidad sumisos o pasivos, pero en el ejercicio de observación realizado, se manifestaron este tipo de personalidades, aunque son casos aislados en las instituciones, es importante retomarlo, ya que en estas situaciones son los alumnos quienes dirigen el grupo y la autoridad del docente queda totalmente desacreditada, ya que se encuentra ausente como figura estable dentro de la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los docentes que durante el proceso de entrevista se calificaron con rasgos cercanos al tipo de personalidad dominante, pero que hicieron la salvedad de no considerarse autoritarios, al ser valorados en su práctica pedagógica se evidencia el autoritarismo como única estrategia para hacer cumplir las normas y tomar una figura de respeto con los alumnos.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas, predominan los docentes que se autocatalogan como activos, ya que son dinámicos a la hora de dictar sus clases, recorren el aula para verificar el trabajo de sus alumnos y su práctica pedagógica los colma de energía y se sienten felices y orgullosos de su labor.

Para ellos, el acto de formar integralmente a los niños juega un papel primordial en la sociedad, pues es ella quien se encarga de que posteriormente los sujetos que saldrán de esa micro comunidad llamada escuela, puedan protagonizar un rol activo. A partir de allí, los individuos deberán ser capaces de consolidar sus ideales y metas, contribuyendo así al progreso y desarrollo de la sociedad.

Esta es una tarea que debe ser guiada por personas que, de acuerdo con su preparación profesional, tengan clara la labor que el docente debe desempeñar en cuanto al diseño de estrategias y metodologías con las cuales desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que esto sea posible es necesario que los docentes se apropien de su papel como educadores y formadores y sientan satisfacción de la labor realizada, siendo activos y vitales a la hora de ejercer su práctica. Esta vitalidad impregnada por ellos es relevante en la medida en que se proyectará a los alumnos e incrementará los deseos de éstos, para participar activamente en las tareas que implica el proceso de escolarización.

13 CONCLUSIONES

- ❖ El conocimiento acerca de la Inteligencia Emocional aplicado, al contexto de la escuela, es un asunto poco estudiado, y que finalmente permea todo el acto educativo y el plano de las relaciones humanas en general, la capacidad y la habilidad para entender al otro, escucharlo, ayudarlo, saber cuando y en que forma debe hablarse, así como entender sus estados de ánimo, son fundamentales en los proceso de enseñanza aprendizaje, para obtener una formación integral de lo sujetos.
- ❖ La práctica pedagógica es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello, es necesario que los maestros y maestras conozcan las competencias emocionales, el proceso de desarrollo de éstas, el modo en que influyen en la personalidad del alumno y cómo su práctica pedagógica (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, etc.), influye en el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia en el aula.
- ❖ Los maestros y maestras en general, se percatan poco de sus sistema de comunicación, verbal y no verbal. En la mayoría de las ocasiones no son conscientes si los mensajes a emitir se corresponden correctamente con el tono, la postura, la expresión facial, y las palabras adecuadas para decirlo. Por esta razón, con mucha frecuencia, los niños no logran entender con claridad lo que sus maestros quieren decirles, generándose problemas en la comprensión y posteriores dificultades para comprender nuevos conceptos.
- ❖ La comunicación asertiva como una herramienta facilitadora de las relaciones sociales, es un asunto poco trabajado en la escuela. Los docentes normalmente no generan relaciones de empatía con sus alumnos, les cuesta controlar sus emociones ante situaciones difíciles, así como tienen dificultades para expresar sus sentimientos, por lo que desarrollan serios

problemas para establecer un canal adecuado en donde el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto, y no que la emisión del mensaje emocional sea inadecuada, y entonces esta repercute en la otra persona de manera negativa desencadenando un efecto de desconcierto y desconfianza pues ésta recibe dos mensajes contradictorios, valorados por la intuición. Esto último es entonces lo que suele suceder con frecuencia en el acto educativo, generando a los alumnos situaciones de desconfianza e inseguridad.

- ❖ En las Instituciones Educativas, hay maestros y maestras que reconocen a sus alumnos como interlocutores validos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto les permiten opinar y expresar sus puntos de vista frente a diferentes situaciones o temáticas de clase, aprovechando estos momentos como actividades introductorias, estrategias de evaluación permanente y/o como actividades de confrontación de saberes adquiridos. Sin embargo, también se encuentran maestros que invalidan las opiniones de sus alumnos, por que aunque suelen escucharlos, desaprueban constantemente lo que estos están aportando y no le dan el significado que requiere a la participación de los alumnos. Por esta razón, los niños se abstiene en muchas ocasiones de participar o dar sus aportes, por que se sienten inseguros del significado de estos para enriquecer las discusiones de clase.
- ❖ En muy pocas situaciones los docentes indagan antes de juzgar y censurar una conducta, así como tampoco se acercan afectivamente a intentar dar solución a un conflicto en medio de tanta vulnerabilidad y carencia afectiva de los alumnos los cuales pertenecen a contextos escolares que por lo regular se enmarcan en las Instituciones Educativas Oficiales
- ❖ Las normas que se establecen dentro del aula, son construidas desde los inicios de año escolar, por medio de la participación de alumnos y maestros. No obstante, estas normas generalmente se hacen cumplir a través del

autoritarismo evidenciado por parte de los maestros, ya que no siguen un conducto regular para solucionar los conflictos, sino que los corrigen de acuerdo a sus propias percepciones, pensamientos y la figura de autoridad que representan.

14 RECOMENDACIONES

- ❖ Es importante que los niños y niñas sean actores dinámicos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, que se movilicen constantemente sus conocimientos previos y que su participación prime durante las sesiones de clase, ya que sus opiniones están acompañadas de experiencias significativas que les permite, en muchas ocasiones, comprender mejor un concepto, confrontar los saberes que ya poseen así como hacer transferencias de los contenidos que están trabajando con otros ya existentes.
- ❖ Vale la pena decir, que los procesos de mediación en el acto educativo son de vital importancia tanto para mejorar los aprendizajes de los niños como para mantener una relación empática con ellos. El maestro es quien debe servir de puente entre el conocimiento y el niño, intentar acercar los conceptos, haciéndolos mas accesibles y disponibles para que su comprensión sea más efectiva y menos traumática. Además de mediar en conflictos, pues añade un valor especial en la práctica pedagógica de los maestros, pues deja abierta una ventana para la relación maestro alumno, donde ambos puedan compartir y enriquecerse.
- ❖ Es necesario que los docentes sean socialmente emocionales y dejen entrever de la misma manera esa particularidad que los hace humanos, y brinden afecto a sus alumnos, emitan mensajes de apoyo y de aliento, fortalezcan la seguridad, den oportunidades de cambio, no utilicen el “no”

como medida correctiva y valoren cada proceso y esfuerzo de los alumnos de acuerdo a sus posibilidades.

- ❖ Es de suma importancia que los docentes comiencen a fijarse en sus niveles de comunicación; en las palabras que utilizan, en los tonos de su voz, y en la expresión corporal y facial, que son elementos aportantes al proceso educativo y que suelen ser determinantes de las formas en las que aprenden nuestros alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje.
- ❖ Comenzar a pensar en las Dificultades de Aprendizaje de los alumnos, como un asunto que debe priorizarse desde la relación emocional (La emocionalidad y la reciprocidad de la misma, es un aspecto fundamental para el fortalecimiento de las relaciones sociales, y para la comprensión de las necesidades y carencias del otro) y desde las formas de comunicación que emplea el docente en su práctica pedagógica.
- ❖ Se hace necesario que los maestros transformen la figura de autoridad que poseen y dejen de percibirse como transmisores del conocimiento y pasen a una figura de guía, de acompañante y mediador de un proceso supremo en el desarrollo de cada sujeto, apuntando a sus necesidades culturales, ideológicas, cognitivas, emocionales, y comunicativas.
- ❖ Lo ideal es que los maestros comprendan que cuando se tiene un vínculo con los niños, y cuando se perciben las normas como bases para la convivencia, las actuaciones se modifican y los lazos afectivos entre maestro y alumno se afianza a tal manera que se cualifica el proceso de enseñanza- aprendizaje y la relación maestro- alumno.

“La dimensión emocional es clave en las interacciones personales. La práctica pedagógica se desarrolla en contextos interactivos por lo que las emociones que se transmiten implícitamente tendrán un papel fundamental no sólo en el desarrollo

emocional del alumnado, su proceso de aprendizaje, sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor” (Vásquez de la Hoz, 2004).

15 BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Mireia. Marzo, Lourdes. Sala, Josefina. 2002. La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/. www.google.com . Visitada el 22 de Abril de 2007.
- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. Cols 2002. La educación emocional en la práctica educativa de primaria. Bordón, 54, 505-518.(citado por Vásquez de la Hoz)
- Barca Lozano, a. & Gonzalez Cabanach, r. 1991. Dificultades en el Aprendizaje Escolar. Universidad de la Coruña. la Coruña.
- Bisquerra, R. (Coord.). 1996. Órdenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Barcelona: Praxis. (citado por Vásquez de la Hoz)
- Bisquerra, R. (Coord.). 1998. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: Praxis. (citado por Vásquez de la Hoz)
- Bisquerra, R. 2001. Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis. Madrid: Escuela España (citado por Vásquez de la Hoz)
- Bowlby, J. 1988. Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego, Buenos Aires, Paidós.
- Castanier, Olga. 1996. Asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Editorial Desclee de Brower, octava edición, pag. 25
- Cervera, M. & Toro, J. 1980. TALE. Madrid. Pablo del Rio.
- Christensen, 1987, (citado por Aguilera, Antonio).
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2ª Ed. México: Mc Graw Hill- Interamericana.
- Duffy, G. et al. 1986. (citado por Díaz, Sotillo Javier).
- Echeverri Jaramillo Liliana María; Mónica Lilian Freyle Nieves; Claudia Cristina Pérez Hernández. 2001. Evaluación de Dificultades de Aprendizaje en la Lectura y la escritura. Medellín.
- Ellis, a. 1993. (citado por Hernández, de la Torre Elena).

- Elias, M.; Tobias, S., Y Friedlander, B. 1999: Educar con Inteligencia Emocional. Barcelona, Plaza Y Janes.
- Evertson Carolyn. 2003. De Regreso a la Escuela Consejos para el Maestro. Vanderbilt University. Documento pdf.
- Farnham-Diggory, s. 1980. Dificultades de Aprendizaje. Madrid. Morata.
- Galaburda, A. et al. 1985. (citado por Díaz, Sotillo Javier).
- Gallego, Domingo, ALONSO, Catalina, CRUZ, Ana y LIZAMA, Luis. 2000. Inteligencia Emocional. Bogotá: El Búho. p. 60 (citado por Vásquez de la Hoz)
- García, Jesús, Daniel, González. Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica: Concepto, Evaluación y Tratamiento vol. 1. madrid. ed. eos.
- García Sánchez. 1995. (citado por Arias, Juan de Dios).
- Goleman, D. 1996. Inteligencia emocional. Barcelona.
- Goleman, D. 1999. La inteligencia emocional. ¿ Por qué es más importante que el cociente intelectual? Javier Vergara Editor S.A. Argentina.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. 1978. Las Dificultades de Aprendizaje. Salamanca. Anaya.
- Hammil. 1990. (citado por Arias, Juan de Dios).
- Isaza Mesa Luz Stella; 2002. Hacia una Contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Medellín. REVISTA: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA N° 31.
- Jaime Llacuna Morera, Laura Pujol Franco.. La conducta asertiva como habilidad social. Encontrado en: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_667.htm visitada el 20 de abril de 2007.
- Johnson y Myklebust. 1967. (citado por Arias, Juan de Dios).
- Kirk. 1962. (citado por Aguilera, Antonio).
- Lerner. 1985. (citado por Suárez, A).
- Manzano, Mayra. Piñeiro, Armando. Inguanzo, Gonzalo. Fernández, Caridad. 2003 Un estudio del lenguaje receptivo en niños con dificultades en el aprendizaje Revista cubana de Psicología www.dict.uh.cu

- Martin, D. & Miller, C. 1996. (citado por Hernández, de la Torre Elena).
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. 1999. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. (citado por Vásquez de la Hoz).
- Mercer, C.D. 1991. *Dificultades de Aprendizaje*. Barcelona. Ceac. Tomo i: Origen y Diagnóstico.
- Miranda Casas, A. 1994. *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje*. Valencia. Promolibro.
- Molina, S. 1997. *Fracaso en el Aprendizaje Escolar*. Málaga. Algibe.
- Molina, S. 1991. *Psicopedagogía de la Lectura*. Madrid. Cepe.
- Molina. 1983 y Cervera y Toro. 1980, (citado por Hernández, de la Torre Elena).
- Muñoz Gil Liliana; Elena Escudero Torres; Sandra López Guzmán. 2004. *Proyecto de Práctica Pedagógica en Dificultades del Aprendizaje Lógico Matemático*. Medellín.
- Myers, Patricia, Donald D. Hammill. 1999. *Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje: Métodos para su Educación*. México. Ed. Limusa S.A.
- Nickel, Horst. 1981. *Psicología de la Conducta del Profesor*. Barcelona: Editorial Herder.(citado por Vásquez de la Hoz).
- Njeld, 1999. (citado por Arias, Juan de Dios).
- Ortiz, C. 1986. *Evolución Histórica en el Concepto de Trastorno de Aprendizaje*. Siglo Cero. 103, pg 55-57.
- Osorio Molina, M. I., Montoya, E., Palacios, M. 2004. *Diagnóstico de la comunicación grupal en el equipo de trabajo administrativo de la cooperativa de trabajo COLABORAMOS, desde la perspectiva teórica de la Inteligencia Emocional*. Tesis de grado. Especialización en Psicología Organizacional. Universidad San Buenaventura.
- Poplin, M. 1991. *La Falacia Reduccionista en las Discapacidades para el Aprendizaje: Duplicación del Pasado por Reducción del Presente*. Siglo Cero. Sep-oct, pg. 18-28.

- Pumfrey, P. & Reason, r. 1991. (citado por Díaz, Sotillo Javier).
- Restrepo Múnera Asned Edith; 2000. Una alternativa para el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños, niñas, jóvenes con dificultades en el aprendizaje: LOS PROYECTOS DE AULA. Medellín. REVISTA HUELLAS N° 3
- Rigo, E. 1991. Proyecto Docente de acceso a Cátedra. Universidad de las Islas Baleare
- Rigo, E. 1994. Pasado, Presente y Futuro de las Dificultades de Aprendizaje. M. Vilá (comp.). Actas de la XI Jornadas de Universidades y Educación Especial. 167-177. Girona.
- Sánchez Manzano, E. 1994. Introducción a la Educación Especial. Madrid. Editorial Complutense.
- Steiner, Claude, Perry, P. 1997. La educación emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales. Javier Vergara Editor S.A. Buenos Aires – Argentina.
- Suárez, A. 1995. Dificultades en el Aprendizaje. Madrid. Ed: Santillana.
- Shaw y Cols. 1995. (citado por Aguilera, Antonio).
- Snowling, M. 1991. (citado por Díaz, Sotillo Javier).
- Vallés, A. y Vallés, C. 2003. Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibro
- Vallés Arandiga, A. 1988. Cómo Detectar y Corregir las Dificultades en el Aprendizaje. Alicante. Promolibro.
- Vallés, A. 2003. Emoción-ate con inteligencia. Valencia: Promolibro.
- Varez Gonzez, M. (coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martez, F., y Poez, N. 2001. Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Madrid: Escuela España.
- Vázquez de la Hoz Javier F. 2002 La educación emocional y la interacción profesor/a alumno/a. En Revista Electrónica Ínter universitaria de Formación del Profesorado, 5(3). www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp
- Vázquez De La Hoz, Francisco Javier, 2004. La inteligencia emocional y el quehacer docente. Revista electrónica: Artículo. www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp

- Vera, Vélez Lamberto. La Investigación Cualitativa. Disponible en: <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf>
Visitada el 5 de junio de 2008.
- Vigotsky, L.S. (1977). Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Argentina: Ediciones Pleyade.
- Warnock. 1978. (citado por Arias, Juan de Dios).
- Zambrano, A. C. (1996). El constructivismo según Ausubel, Driver y Vigotsky. En: Actualidad Educativa (santa Fe de Bogotá). Vol. 03. N° 12. Marzo-abril 1996. p. 20-31.

16 ANEXOS

ANEXO N°1

CUADRO DE OBSERVACIÓN

Nombre del docente _____ Grado en que Enseña _____

Colegio _____ Investigador _____

Categoría	Fecha	Visita No		Observaciones
		SI	NO	
Emplea dinámicas de inicio en las clases				
Emplea dinámicas de cierre en las clases				
Es déspota con los alumnos				
Estable relaciones de discriminación				
Considera al alumno un interlocutor valido				
Manifiesta conductas de empatía				
Actúa como mediador				
Establece normas claras				
Es autoritario para hacer cumplir las normas				
Emita mensajes positivos				
Emita mensajes negativos				
Emita mensajes de apoyo				
Emita mensajes que cuestionan				

Escucha con atención a sus alumnos			
Entiende los problemas y opiniones sus alumnos			
Su expresión facial corresponde al mensaje que quiere expresar.			
Establece control visual con sus alumnos.			
Comunica a través de sus gestos sus emociones.			
La entonación empleada es acorde al mensaje que desea transmitir.			
Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus alumnos			
Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar.			
Al estar en situaciones que lo alteran, modera su tono de voz.			
Expresa sus sentimientos			
Comprende los sentimientos de los demás			
Se enfrenta con el enfado del otro.			
Expresa afecto.			
Expresa sus ideas y opiniones de forma clara.			
Se comunica con las palabras adecuadas.			
Organiza sus ideas de forma clara.			

Afronta los desacuerdos, las disputas y situaciones conflictivas			
Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos.			
Acepta propuestas de sus alumnos			
Su personalidad pasiva			
Su personalidad activa			
Su personalidad sumisa			
Su personalidad dominante			
Muestra su enfado de manera socialmente adecuada			

ANEXO Nº 2

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

(Preguntas guías)

- ¿Las planea con anterioridad?
- ¿Son siempre las mismas?

2. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

(Preguntas guías)

- ¿Tiene conductas empáticas con los alumnos?
- ¿Cuál es el tipo de alumno con el cual se relaciona más?
- ¿Media en los conflictos?

3. ¿Cómo maneja la disciplina en el aula de clase?

(Preguntas guías)

- ¿Establece normas claras dentro del aula de clase?
- ¿Cómo hace cumplir la norma?

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

(Preguntas guías)

- ¿Los cuestiona, los apoya, pide que justifiquen, los reprueba?

5. ¿Describe como es su expresión corporal en el aula?

(Preguntas guías)

- ¿Mira a los alumnos a los ojos cuando los regaña, o entabla una conversación con ellos?
- ¿Comunica a través de sus gestos sus emociones?

6. ¿Cómo expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

(Preguntas guías)

- ¿Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar?
- ¿Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus interlocutores?
- ¿modera su tono de voz cuando lo alteran?
- ¿Organiza sus ideas de forma clara?
- ¿Se comunica con las palabras adecuadas?

7. ¿Qué estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

(Preguntas guías)

- ¿Conoce sus sentimientos?
- ¿Comprende los sentimientos de los demás?
- ¿Expresa afecto?
- ¿Realiza control emocional?
- ¿Cómo afronta las presiones ambientales?

8. ¿Cómo soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clase?

(Preguntas guías)

- ¿Afronta los desacuerdos?
- ¿Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos?
- ¿Acepta propuestas de sus alumnos para dar solución a los conflictos?

9. Describa sus características de personalidad

(Preguntas guías)

- ¿Es pasivo, activo, sumiso, dominante?

ANEXO Nº 3

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS ESCUELA MONSEÑOR PERDOMO.

Profesor 1:

5º Básica primaria

Área de enseñanza: Matemáticas, C. Naturales.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Las clases se inician con la rutina del saludo, uno les pregunta como están, y se dispone a dar la clase. Las clases se planean siempre desde antes y se intenta variar la metodología, pero nunca resulta como se planea. Se da de diferentes maneras de acuerdo a los ejemplos que dan los niños así como por la participación de ellos.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Es una relación muy empática, la gente me ve como alguien muy seria pero después se dan cuenta de que soy muy tratable. Eso me dicen las alumnas. Yo las acaricio mucho y dejo que ellas también lo hagan conmigo, trato de ayudarles a todos, aunque uno muchas veces si utiliza a la gente que le va mejor en algunas cosas. Además soy muy flexible pues les doy oportunidades para la entrega de trabajos.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Las normas dentro del salón se rigen por el manual de convivencia. Al inicio del año se realizan grupos de trabajo y ellas mismas establecen las normas y luego en la integración de los grados 5º se seleccionan las que regirán durante todo el año.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Generalmente se hace un cuestionamiento, no para invalidar lo que ellos piensan sino para que se den cuenta de lo que están diciendo y así poder realizar los correctivos necesarios. Pero nunca se les reprueba ni nada.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Yo personalmente uso mucho las dos formas de expresión, tanto la corporal como la verbal. A veces solo con un gesto entienden, pero a veces hay que hablarles y decirles las cosas

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Al expresar verbalmente las cosas, si cambio a veces el tono de la voz, porque se hace de acuerdo a las situaciones. Intento ser muy clara y muy directa a la hora de hablar y llamar la atención de un alumno. Me gusta enfrentar las situaciones de una vez.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

A veces, inicio regañando; pero luego les llamo la atención a través del dialogo y así hago que se llegue a una conciliación.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Todo depende de la situación, a veces se dialoga con los alumnos y se llega a un acuerdo. En ocasiones cuando hay un problema si es necesario pedir la opinión de los alumnos para solucionar un conflicto lo hago, pero sino trato de solucionar las cosas con las directamente implicados.

9. Describa sus características de personalidad.

Me considero mas activa que pasiva. Y no es que sea dominante sino que a veces hay que hacer cumplir la norma dentro del salón.

Profesor 2:

4º Básica primaria

Área de enseñanza: español.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

En las clases en general, se inicia con los saludos y se continúa. En cuanto a la planeación lo ideal es ir variando la metodología, aunque algunas veces no es de negar que se cae un poco en la rutina. Pero lo que si es que se intenta variar.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Trato de ser muy cordial con todos alumnos, trato de entablar buena relación con todos. Siempre intento mediar en los conflictos porque muchas veces para uno puede que no sea nada o verlo muy pequeño, pero para ellas puede significar un mundo, entonces siempre trato de mediar. Ellas me abrazan y yo les permito que lo hagan porque me da mucho pesar ver a alumnas que hacen eso con otras profesoras y de inmediato las “frenan”.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Al comenzar el año nos reunimos. Ellas mismas establecen normas y sanciones. Cuando pasa algo muy extraordinario y que definitivamente no se puede mediar ahí si impongo la norma, de resto me gusta que ellas sientan la tranquilidad en el aula. Además no me gusta estar regañando.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Siempre trato de equilibrar las cosas donde todos estemos conformes, yo podría imponerlo pero no es la idea. Si les parece mejor lo que ellas plantean y se puede, dejo que ellas tomen las decisiones. Me encanta que se equivoquen, que participen ya que así aclaran dudas de otra compañera.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

En muchas ocasiones las regaño con la mirada, con un levantar de hombros, con una palmada que ellas escuchen o a veces sueno algo que tenga a la mano para llamar la atención. Es hacerse entender de alguna manera. Porque de todas maneras el profesor que diga que no regaña es un mentiroso.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Trato de variar el tono de la voz, les hablo bajo, o de repente les subo el tono de voz, o cuando les voy a narrar algo. Trato de estar calmada cuando me altero, sin embargo en ocasiones uno se exalta. Pero trato de controlarme porque no me gusta gritar.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Cuando me altero y si estoy demasiado ofuscada me salgo del salón, trato de respirar un poco, me tranquilizo y vuelvo a entrar. Intento expresar siempre mi afecto, soy acariciadora y les permito que lo sean.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Cuando hay algún conflicto en el aula de clase, primero hablo con las alumnas del problema, trato de que entre ellas lleguen a un acuerdo y si la situación no se puede solucionar así, llamo a compañeros que hayan visto lo ocurrido en el problema y entre todos buscamos una solución.

9. Describa sus características de personalidad.

Personalmente me considero muy activa dentro del salón, rara vez me siento, intento siempre estar en cada puesto preguntándoles como va el trabajo, diciéndoles que esto esta malo, que esto no es así, etc. y a la vez me gusta que ellas sean también muy activas.

Profesor 3:

4º Básica primaria

Área de enseñanza: Matemáticas.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Me gusta saber como les fue, saludarlos y hay si comienzo. Siempre hay una planeacion general para todos los grupos que la hago por periodos, planeo antes de ir a dar la clase y trabajo con los grupos, aunque todos los grupos son diferentes, aprenden a ritmos distintos y una actividad no siempre sirve para todos.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Me encanta tener una relación buena, me gusta hacerlas reír, que no sientan la clase tan aburridora. Siento que a las que les va mal son mas tímidas y se cohíben mas de hablarme en los descansos porque piensan (seguro) que les voy a preguntar y que no van a saber, las siento mas inseguras. A las que les va mejor, veo que tienen una mejor relación conmigo, pero no es que sea por mí sino por ellas mismas.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Desde que se inicia el año, en el gobierno escolar ellas elaboran las normas de grupo aunque ni así las cumplen muchas veces. Cuando se presenta una situación delicada se hacen los llamados de atención necesarios, pero en general no me apego mucho a la norma. No me gusta que estén atemorizadas, ni me gusta decir que las llevo a coordinación para que las regañen.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Me gusta cuestionarlos y que me cuestionen, que me pregunten sobre temas de clase para llegar a acuerdos, siento que así aprenden mas. Además yo no siempre tengo la razón y también me puedo equivocar.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

En el salón, muchas veces con los solos gestos entienden las cosas o cuando uno no esta y lo ven a uno ya saben que se comportan bien. Sin embargo, a las mas pequeñas hay que hablarles no les es suficiente con los gestos.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Cuando hablo trato de cambiar el tono de la voz para que se interesen y llamar la atención de las niñas.

Trato de manejar un tono adecuado y expresarme de la mejor manera, me controlo y me modero al hablar, ya que soy muy charlatana y hasta “bulgar” en otros contextos, pero aquí nunca se me ha salido una mala palabra ni nada por el estilo.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Cuando estoy muy exaltada, me retiro de la situación para poder calmarme y trato de mirar mejor las cosas cuando ya ha pasado la rabia y la ira para poder solucionar el problema.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Esto depende de cómo haya sido tal situación, pido la opinión de las partes implicadas en el problema, trato de escucharlas y sacar de sus versiones la razón. Aunque a veces son tan dudosas las explicaciones o tan divididas que mejor se les llama la atención a ambas partes o a todos, buscando así la solución más sana. Pero siempre sirvo de intermediaria y dialogo con ellos.

9. Describa sus características de personalidad.

Yo me considero muy extrovertida, me aterran las clases aburridas. Me gusta que participen en las clases y a veces las cuestiono para que se evalúen ellas mismas y traten de elaborar conceptos. No me gusta que mecanicen las cosas, aunque que pesar de las “chiquitas” a veces uno si es monótono. De todas formas como ahora

es por profesorado es mejor, ya que les gusta cuando uno va y así no se hace la clase tan tediosa.

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA EL SOCORRO

Profesor 1:

3° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Al inicio generalmente hay una canción con muchos movimientos; Donde los niños se motivan. Y para el cierre no ¿Las planea con anterioridad? Si siempre se planean ¿Son siempre las mismas? No, las canciones cambian según el tema del día.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Es buena ¿Cuál es el tipo de alumno con el cual se relaciona más? Con todos los alumnos por igual, a todos los quiero por igual. ¿Media en los conflictos? Si, se solucionan los problemas entre todos.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

No entiendo. ¿Como ha establecido las normas en el aula de clase? Bueno, este es un grupo es muy difícil, por que son muy habladores y hacían mucha indisciplina...Entonces yo decidí que el que no trabajara o se portara mal le tocaba hacer el aseo, y como ellos le huyen al aseo, pues esa es la forma de controlarlos.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Casi nunca me ha pasado que tengan un punto de vista diferente al mío, pero cuando ellos no quieren hacer una actividad y prefieren irse a hacer educación física, pues miramos como esta el clima y salimos pero no es todas las veces.

¿Cuando ellos no quieren hacer las actividades usted los cuestiona? Si algunas veces.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Yo me desplazo por el aula y camino constantemente para verificar el trabajo que los niños están haciendo. ¿Mira a los alumnos a los ojos cuando los regaña, o entabla una conversación con ellos? Si los miro siempre que les hablo y les digo que también lo deben hacer cuando a ellos se les habla ¿Comunica a través de sus gestos sus emociones? Si, los niños siempre se dan cuenta si estoy bien o no.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

No entiendo la pregunta. ¿Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar? Como cuando e esta enojada En esos casos yo subo el tono de vos y me quedo aquí en el escritorio para que ellos sepan que estoy enojada. Y si es algo importante pues les cambio el tono de voz y lo escribo en el tablero ¿Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus interlocutores? Si, a mi no me gusta gritar a las personas ni hablarles fuerte ¿Se comunica con las palabras adecuadas?

Si, yo creo que si.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Casi nunca me ha pasado que tenga situaciones difíciles, como para comprometerme emocionalmente, pero cuando estoy mal se me nota y los niños se dan cuenta por que yo soy muy alegre y ahí mismo se me nota. Aunque evito que las cosas que me pasan en mi casa me afecten, aquí en la escuela.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Yo, pregunto a los niños que están peleando, delante de todas los compañeros para escuchar todas las versiones y saber que paso, se dialoga con ellos para que ellos mismos sepan que lo que hicieron esta mal hecho. ¿Acepta propuestas de sus

alumnos para dar solución a los conflictos? Si muchas veces las ideas que dan los niños ayudan a solucionar los problemas que hay en el aula de clase

9. Describa sus características de personalidad.

Yo soy una persona muy feliz y muy activa y enamorada de la vida

Profesor: 2

4° y 5° básica primaria

Área de enseñanza: ciencias naturales

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Al inicio, se, normalmente se hacen las actividades diarias cotidianas, que son llamada a lista para mirar la asistencia de los niños en los días, saludo, hacemos una oración, y ya nos disponemos para iniciar el tema o la actividad para ese día. ¿Son siempre las mismas? Si, por eso son actividades cotidianas, por que siempre hay que iniciar con eso mismo; saludo, la oración, dialogo con los niños y alguna inquietud que halla.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Son muy buenas ¿Tiene alguna inconformidad con algún alumno? No, porque los niños cualquier inquietud o manejo de disciplina, se dialoga con los niños, porque ellos son un poquito necios por la edad, pero mucho dialogo con ellos, para hacerlos entender en que momento están violando la norma. ¿Cuál es el tipo de alumno con el cual se relaciona más? Con todos por igual

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Creamos unas... se le interroga acerca de los valores, hay una constante retroalimentación sobre los valores, y en el valor que están fallando.

Retómanos algunas de las principales normas de comportamiento del manual de convivencia, se les pregunta si creen que la actitud que tuvieron es positiva o es negativa, ellos responden como les parece y se dialoga sobre eso, porque nosotros

al comienzo del año, creamos diez normas de comportamiento dentro del aula y nos comprometimos a cumplirlas. Y cuando no se cumplieran, retomar el porque y dialogar de que manera se van a comprometer a cambiar.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

¿Usted como hace para que le entiendan que su punto de vista, es el mas adecuado, por ejemplo cuando hay un conflicto y un alumno se enfrasca en que el tenia la razón, usted como asume el punto de vista de sus alumnos cuando es diferente al suyo? Hasta este momento con este grupo no se me ha presentado este año, pero los años anteriores al inicio siempre le hago ver, le hago entender que somos individuos, que somos seres únicos e irrepitibles. Que el hecho es que es, aunque no comparta la opinión de uno, aceptar por la misma razón que somos diferentes y tenemos formas de pensar, que debemos aceptar los puntos de vista de los demás.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

¿Usted se mueve, camina por el salón, siempre esta sentada cuando dicta la clase? No depende de la actividad que se este realizando, así es mi movimiento ¿Mira a los alumnos a los ojos cuando los regaña, o entabla una conversación con ellos? Eso es de lo que mas se les recalca a los niños, mirar a los ojos a la persona que les esta hablando. Eso es de lo que mas les recalco. ¿Comunica a través de sus gestos sus emociones? Si esta brava o esta contenta Si, los niños siempre se dan cuenta, ellos dicen ahí mismo, se puso brava la profe.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Por ejemplo ¿si usted necesita hacer mas énfasis en algo, usted sube el tono de vos, lo acompaña con un gesto, lo escribe en el tablero para resaltarlo? Se dan todas, porque si estamos... si estoy hablando y necesito escribirles, se escribe la palabra y se resalta con un color diferente de tiza o con mayúscula, o si es verbalmente, se las repito, no se les olvide esto y esto ¿Modera su tono de voz

cuando lo alteran? Al comienzo si, pero trato de calmarme y continuar así, porque entre mas, a los niños de nosotros se les grite mas aprenden a grita. Entonces como trato de nivelar, pero si, les hablo mas seco, les hablo mas seco, trato de nivelar el tono de la voz, porque a ellos entre mas se le grite mas gritan ¿Organiza sus ideas de forma clara? Si.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

No he tenido... no se me ha presentado, porque los mismos niños dicen, este a usted uno como le va hacer indisciplina. Por ejemplo, cuando viene con una situación de la casa que lo compromete emocionalmente o hacen que la dinámica de clase se afecte, ¿Cómo hace usted para mediar en esa situación, lo oculta lo expresa? Lo oculto, porque yo siempre he dicho, que los problemas de la casa se quedan en la casa y los laborales se quedan en el trabajo. ¿Expresa afecto? Si, es importante decirle a los niños que uno los quiere. ¿Realiza control emocional? He tenido, siempre, afortunadamente que he tenido y siempre me han dicho eso, y aprendí desde la universidad a controlar mis emociones, no importa donde este.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Cuando ha habido peleas entre ellos, me para, me paro la frente de ellos. La única vez que sucedió, me pare al frente seria y ellos se separaron y empecé a dialogar con cada uno de ellos. Cada uno dio su punto de vista, sus razones , por las cuales habían tenido el pleito, dialogamos, le hice una observación a cada niño verbal. Ellos asumen, pero algo muy importante aquí , ellos asumen que estaban jugando, para ocultar las peleas. Yo se que es una trampita de ellos y les digo que esos no son juegos.

9. Describa sus características de personalidad.

Activa y un poco dominante

Profesor: 3

4° y 5° básica primaria

Área de enseñanza: matemáticas

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Se emplean preguntas de iniciación, de diferentes temas, las cuales se planean con anterioridad, pues los mismos alumnos, se dan cuenta , si se preparan las cosas o no , aunque son pequeños ellos se dan cuenta cuando el profesor inventa las cosas ¿Son siempre las mismas? Se da variedad, para que los niños, no se aburran de lo mismo

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Es buena se, enfatiza en el entendimiento de todo el grupo. Se genera ambiente jovial de trabajo. ¿Cuál es el tipo de alumno con el cual se relaciona más? Yo me relaciono con todos los estudiantes, pues no tengo preferencias. Además trato de que todos se sientan tratados igualmente sin preferencias ¿Media en los conflictos? En los conflictos los mismos alumnos, tratan de solucionar, pues cuando se presentan estos, depende de la gravedad, es que yo intervengo, o entre ellos mismos se soluciona pidiendo perdón y enseñándoles que son compañeros de clase y deben tratarse de la mejor manera

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Al principio del año se, se hace un pequeño manual de convivencia dentro del aula de clase. Estas son las normas que lo rigen y ellos mismos, en algunos casos son los que las hacen cumplir, cuando hay una clase excepcional se hace anotación en el libro observador. Esta es la ultima instancia que se acude en caso de un brote de indisciplina, y se llama la acudiente.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

De una manera muy serena y respetando las opiniones de ellos, aunque en primaria son pocos los alumnos, que expresan sus puntos de vista, pues ellos se adhieren mucho a las indicaciones del profesor, aunque cuando se presenta que un alumno exprese sus opiniones y si son buenas se le apoya y se estimula para que otros alumnos sigan su ejemplo.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Trato de hacerme entender y ser muy específico en las indicaciones, es algo difícil no aumentar el tono de la voz, pues es un grupo muy numeroso y en algunos casos se hace difícil que todos escuchen si se habla en voz baja. Cuando se presenta el caso de regañara a un alumno, se le hace individualmente y en lo posible en un tono que él, comprenda que la acción no fue la mas adecuada ¿Mira a los alumnos a los ojos cuando los regaña, o entabla una conversación con ellos? Si, mirarlos a los ojos cuando se les habla es importante ¿Comunica a través de sus gestos sus emociones? Con mis acciones le hago entender a los alumnos, si las cosas están bien o están mal, ellos saben en que momento deben actuar y en que momentos no

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Como decía anteriormente, es necesario hablar en voz alta a grupos muy numerosos, y me interesa que todos atiendan bien a la clase. Son niños que en algunos casos tienen problemas para escuchar y en este caso toca aumentar mucho más el tono. Nunca soy grosero con ellos pero de todas maneras trato que así como yo los trato ellos se traten de igual manera.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Es difícil en algunos casos tener sentimientos y tratar de no expresarlos, pues los niños siempre tratan de estar bien, y aunque nosotros no estemos de la mejor manera, debemos siempre estar en una actitud positiva para que la clase tenga un buen desarrollo. Los niños expresan todo lo que sienten y uno como adulto, en

algunos casos aprende de ellos a realizar esto. ¿Expresa afecto? Les expreso afecto, tratando de estimularlos a que siempre se manejen bien.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Son situaciones que en algunos casos se presentan y es difícil no controlarlos. Siempre se trata de que todas las situaciones y conflictos se solucionen por la vía del dialogo y se enfatizan en que son compañeros y amigos. y pelean con el otro, es difícil y hace que el ambiente escolar sea inadecuado .¿Afronta los desacuerdos? Los desacuerdos se solucionan llegando a conveniencias de parte y parte y nunca se dejan estas situaciones sin solucionar; en algunos casos son los mismos niños los que soluciona sus propios conflictos.

9. Describa sus características de personalidad.

Yo soy una persona muy feliz y muy activa. Trato de expresar todo lo que siento, y si en algún momento estoy de mal genio, procuro por que los alumnos no tengan que pagar por una situación ajena a ellos.

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA LA IGUANA

Profesor: 1

1° básica primaria

Área de enseñanza: ciencias naturales

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Inicialmente hago recuento de lo que he hecho en el área, por ejemplo, empiezo con la consonante m, entonces hago dictados, les escribo nombres, y cuando termino pregunto cositas que se hayan visto en clase, las actividades todas las planeos, las vario, entonces hago fichas, trabajamos en libro, ha y otra cosita que hago, los pongo a leer en grupo.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Haber trato de que sea lo mas asertiva posible, trato de sentarme en cada puesto mirar el cuaderno a cada niño, trato de que los indisciplinaditos queden revueltitos, trato de colocar adelante los que tiene dificultades de atención, y de que sea lo mas asertivo posible, les digo por que no hacen la tarea y las pongo a que nuevamente la hagan. Y que sea asertivo en todo momento Con los niños que le veo mas dificultad.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Todo el tiempo introyectando normas, el niños que vea mas necio, lo paro un minutito, le llamo la atención, sobre todo que tengo un niño muy necio, pues tampoco mucho, por ahí 5 minuticos, hablo con él, lo siento, trato de tener una comunicación en la casa. En el salón se tiene normas claras, ellos deben llegar poner la ponchera en el lugar, ubicar bien lo que traje, llegar a tiempo, pues todas las responsabilidades de la escuela, alzar la mano, la escucha, todas esas cosas así

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Vea cuando por ejemplo cuando hago el dibujo ellos me dicen profe lo puedo hacer de otra forma, entonces yo les digo que claro, y yo los dejo hacer como ellos quiera, pues por que la idea es que ellos lo entiendan, además no me gusta mucho que me copien, por que dibujo muy feos y entonces la creatividad pues seria poca, y elevar la autoestima de ellos.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Yo miro a mis alumnos, me bajo a ellos, les hablo, y les digo, no esta bien, les hablo, me comunico con los papas en lo malo y en lo bueno, siempre lo hago y les cuento a los niños que les coloque la nota. Yo les pregunto, por que uno ha veces es muy primario entonces con ellos hablo, por que es valioso saber que ellos pueden decir, y decir la verdad. A partir de mis gestos comunico mucho, todo los niños saben cuando estoy triste, cuando estoy brava, aburrida, cuando estoy contenta, alegre.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Si yo vario mi voz en los cuentos los pongo a que ellos lo hagan, y ellos ríen, es muy bien, si la expresión corporal con los niños, ellos lo disfrutan. De la misma manera ellos distinguen el tono y saben cuando estoy enojada,, y dicen, saben esa profe esta brava, o a veces subo tanto la voz que ellos están pasmados. Si.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Si yo se, la comunicación es muy importante, cuando uno conversa con el niño, llegan muchas cosa, les pongo música, me siento con ellos, les pido que me cuenten si, la comunicación es vital, vital, vital.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Yo llamo las parte implicadas, si, y trato solucionarlo de la mejor manera posible, por ejemplo, mi cuaderno de disciplina no funciona, y y no me gusta escribir en él, no, aunque yo soy exigente, trato de solucionarlos problemas lo mas pacifico que se pueda pero en el momento. Yo trato de conciliar entre todos las soluciones aunque hay veces que uno pues no debe, por que dicen mándelo pa la casa profe, los niños siempre plantean esa solución.

9. Describa sus características de personalidad.

Yo tengo de todo, no, lo que uno si no puede ser es pasivo, por que con estos muchachos como son de despiertos, obvio, que no, yo pienso que uno tiene que ser activo, un poquito dominante, y hay veces que hay que ser sumiso y ha veces pasivo, por que uno se agota tanto que, hay que tener de todo un poquito.

Profesor: 2

2° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Bueno al inicio siempre trato de motivar los niños, hablarles claro, y que ellos comprendan cuales son las instrucciones, vario las actividades de acuerdo a la materia que se trabaje, entonces trabajo cuentos, reflexiones, fabulas, de acuerdo a las áreas.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

La relación es muy buena, trato que me vean como una amiga, saco tiempo para que me cuenten cosas, y escucharlos. Trato de estar con todos pero me gusta de pronto ponerle más cuidado a los que tienen dificultades. Cuando tengo conflictos llamo a los que estuvieron en el problema, y los escucho, les pido que cuenten que pasó, exponga su punto de vista, y ya trato de que entre ellos mismos den soluciones, expliquen por que actuaron así, y como lograríamos mejorar el comportamiento

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Les hablo mucho de la norma, la importancia, lo importante que es cumplirla para la convivencia escolar, que sea sana, mm de todas forma en los grupos se presentan niños que no cumplen la norma y son entonces ejemplos de que pasa cuando se incumplen y una base pa que vean el resultado que no cumplan la norma y tomar los comportamientos y trabajar.

Las normas son claras dentro del aula de clase, se estudia el manual de convivencia, se les deja claro los deberes derechos, lo que se puede y no se puede hacer en la institución, se les habla de las sanciones que dependen de la falta y la gravedad, sea en el observador, o nota a los papas, o ya la extrema que es la sanción.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Trato al máximo de que no este muy contrario a lo que ellos estén pensando, por que pa trabajar con niños uno debe ser niño, entonces no es tanto de imponer, si no de saber decir las cosas, de explicar, y trato de ubicar al niño en lo que se esta tratando para tener un buen resultado

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Yo miro a los niños y de hecho les digo míreme, míreme, que les estoy hablando y debes mirarme, y me gusta utilizar los gestos, para trasmitir lo que quiero que entiendan, utilizar los ojos, el cuerpo los brazos, de hecho canto con ellos, salto, hago todo pa que me entienden.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Si se varia el tono de voz dependiendo lo que se quiera trasmitir, y cuando los niños están un poco inquietos uno si cambia el tono de voz y de hecho su actitud, para hacerle sentir que es un llamado de atención, hay veces me, opto por quedarme callada, entonces yo les digo que cuando este callada estoy esperando, para que ellos se calmen y poder empezar la actividad.

En lo posible trato de controlarme e utilizar las palabras adecuadas, pero en ocasiones y como todas las personas levanto la voz, aunque no con frecuencia, por que considero que soy calmada pero se hace, por que los niños se dispara.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Yo reconozco mis emociones, cuando es implicado otro niño, pues hablo, con, él y busco entender el por que del comportamiento, que lo lleva él a que actué así.lo confronto dime que es lo que piensas, es buscar que pasa a todo momento, por que a uno como docente lo afecta verlos así o mas.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Al igual que lo dije anteriormente, hablo con ellos, respeto sus opiniones frente a, pues a lo que uno sabe o cree que les esta pasando, llego a acuerdos de todos modos, siempre lo hago, y si abierta ha escucharlos para poder entender le por que del comportamiento.

9. Describa sus características de personalidad.

Me considero una persona tolerante y con paciencia, y considero que es una característica que un educador debe tener, uno debe rebajarse al nivel de ellos para tener un punto a favor, una característica de mi personalidad es ser calmada, tranquila y transmitirle a los niños esa tranquilidad por que estamos en un mundo muy violento entonces me gusta trasmitirles eso amor tranquilidad, paciencia.

Profesor 3:

5° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Generalmente hago una motivación con los muchachos un conversatoria y ya hago la actividad, un taller o una explicación, preguntas y respuestas ,generalmente es esa, y al final hago un recuento de lo que paso, o preguntas para mirar, o el mismo taller, y socializamos, eso si me gusta, socializar, en lo que se hace, en el trabajo, para que se retroalimiente de sus compañeros, las actividades son planeadas con anterioridad, siempre, las actividades siempre son distintas, dependiendo del tema, me gusta mucho planear, primero por que uno trabaja todas las áreas, ellos estas 5 horas en la institución, media hora de descanso y quedan 4 horas y media y hay que trabajar 5 horas de clase, la intensidad horaria... Uno siempre tiene esas limitaciones por eso planeo como para que me rinda mucho, ha veces quisiera hacer muchas cosas, pero uno cae en la rutina, por esas cosas de tiempo, y por las limitaciones del espacio, el material y de las cosas que no tenemos la institución, pero en lo posible, trato de llevarle cositas y que hagan las cosas con agrado, algo

distinto, pero trabajo con ellos mucho los talleres y la comprensión lectora en todas las áreas.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Bueno, haber, es polifacética, con ellos, pienso que hay asertividad, ellos se atreven a decirme las cosas, como que hay comunicación, otras veces me toca regañarlos, por que es un grupo números en un espacio muy reducido, hay niños como muchos con atención dispersa. Nos reímos, hablamos, doy espacio para que ellos cuenten muchas anegadotas, o sea, casi todos los días hay un dialogo con los muchachos generalmente.

Mi relación es con todos por igual, aunque también estoy muy pendiente de los niños muy tímidos, cerrados y yo los molesto, los ponga a que repartan los talleres, les pido favores, que me recojan los talleres, pues yo por fortuna soy muy perceptiva, aunque todas me las pillo, pero este año tengo 5 niños, que son de una timidez extrema, cerrados, les habla uno, y... tengo una niña que, que le va a entregar algo y es así muy cerradita, entonces me preocupan mucho esos niños, también los que son vulnerables para muchas cosas.

Yo medio en los conflictos hablo con ellos y los enfrento a casi a un interrogatorio, bueno diciéndoles, si estuvieras en esta situación, te gustaría.... Sensibilizándolos sobre el hecho que pasa en el momento, pues no veo como otra forma.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

La disciplina se maneja primero teniéndolos bien ocupados, por que cuando los muchachos terminan una actividad y si uno no pasa rápido a otra ellos se descontrolan, entonces hay que mantenerlos muy ocupados, muy ocupados, y cuando estoy trabajando y alguno esta desatento, me callo, y espero que el que esta hablando se de cuenta, y esa es como la estrategia que utilizo.

Las normas claras: si claro, obviamente, lo que pasa es que la norma no es asumida por lo muchachos, los que tienen dificultad, para escuchar, por ejemplo, eso las normas... no es tan fácil, osea, ojala fuera tan fácil que se establecieran las normas las negociamos y así las fuéramos a cumplir, por que es muy complicado. Verdad que si. Además estamos en una población que es vulnerable a muchas cosas Donde hay digamos que, carencias económicas, afectivas, muchas veces no hay comida en la casa, entonces, yo, uno se mete en el cuento de la clase y empieza a trabajar con los muchachos, y los que no ponen atención uno quiere que se metan en el cuento, pero ellos están en su cuento, pero no, es como eso también, si. Hay unos que tienen dificultades de escucha y de atención también entonces es mas difícil con ellos que funcione algo también.

Como hace cumplir la norma: osea si, como dijiste hay unas reglas, ellos saben y al principio trabaje mucho con ellos que íbamos a trabajar las 4 habilidades básicas de escuchar, hablar leer, y escribir y que por lo menos minimamente eso, y de que forma lo íbamos a trabajar y respetar, entonces eso lo tenemos que trabajar y cumplir, como, recordándoles, que tenemos el observador de clase, no me gusta pero lo utilizo de vez en cuando aunque eso lo coarta, se debe o no se debe hacer toca utilizarlo, yo a veces me hago como que estoy anotando y no lo hago, por que yo creo que eso es una tontería hacer eso en el observador, y eso es lo que yo hago generalmente con los muchachos, pero en términos generales, de todos modos yo tengo un grupo muy receptivo y basta con que me calle y ya ellos siguen, y al rato llega otro pero bueno, así se sigue.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

No, eso lo tengo muy claro, y eso me encanta, por el contrario, antes les digo reaccionen ,reaccionen, me aterra la gente que no piensa.. (interrupción), me encanta cuando piensan distinto, cuando se atreven a pensar a cuestionar, por que ellos por el contrario uno los encuentra muy pasivos y no todos se atreven a decir lo

que piensan y son muy así, no se.. Yo les pido que me justifiquen, los cuestiono mucho, les pregunto mucho, los pongo mucho a pensar en términos generales, si.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Si, por ejemplo, Si yo pienso, que, haber con los gestos, yo hablo con las manos con el rostro, entonces en un momento determinado me quedo seria mirándolos, los miro feo, pero igual hago los gestos que ellos utilizan también les hago así, decirles que muy bien, pues yo pienso que el lenguaje que utilizo ellos lo han captado y saben que es de aprobación o de rechazo, cierto, pues si. Mira a los ojos: si claro que si, no por el contrario, si, cuando ellos me hablan yo les pido que me miren para poder comunicarnos.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Tono: si claro que si, si eso se hace tan naturalmente, que uno no lo programa eso hace parte de la rutina diaria si, cuando me altero trato de estar muy calmada, y les digo ustedes son niños grandes, casi adultos, yo no me voy a enojar, ustedes están enseñados a que los traten mal, yo no quiero pegarles un grito ni tratarlos mal, pero a veces toca, a veces ellos, es que es ,que eso viene de las casas, de los años anteriores y a veces no funciona un dialogo normal y uno tiene que alzar la voz, pero yo me siento como mal y les digo muchachos me aterra hacer eso, enojarme con ellos dentro de clase, por que pienso que así no es, pero de igual forma se los manifiesto a ellos. En ese momento.

Palabras adecuadas: si si si si , hay no si, yo no desvirtuó al otro uno le dice muchachita... pues pero, y no es la palabra si no el tonito que utilizo, por que no estoy a gusto con lo que hizo, y no trato eso si de estar muy centrada de que no se me valla a salir nada que no deba ser, no que lo vaya hacer sentir mal. De hecho yo pienso que para cualquier ser humano es doloroso pues, que le llamen la atención y todo eso, y de hecho uno si, si lo hace, y uno ha veces siente, me pase, le llame la atención siento que se sintió muy mal, por ejemplo, yo tengo una niña Karina; yo no se, Karina es con una atención dispersa en un 1000% nunca esta concentrada

siempre en otras cosas, pero es inteligente, ella entiende, pero yo no se es inevitable no llamarle la atención a Karina, por que si no ella empieza el taller mas tarde , esta haciendo otra cosa, en otro cuento aunque ella lo termina en la casa, pero hay que llamarle la atención para que intente hacer las cosas (interrupción).

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Yo respiro profundo, jajajajaja, me siento, si veo que algo, digo no yo no me voy a enojar con estos muchachitos hoy esto me va hacer daño es a mí y pienso en mi salud, me siento, y les digo, y justifico lo que dije a horita, a mi me aterra hacer esto, pero con ustedes toca, pues es, es como lo que hago, yo en términos generales no me salgo de la ropa, pero cuando me salgo yo me siento mal, y hago, como eso sentarme a respirar, y hacer que ellos hagan algo y yo sentadita y no con ellos., yo intento conocer los sentimientos de mis estudiantes, la realidad y conocer, yo antes creo que ello son muy guapos por que con tantas dificultades y carencias, estar y trabajar y estar motivados, pues uno se ubica en esa realidad de los niños y piensa que antes la respuesta de los niños es demasiada positiva frente a todas esas situaciones, por que uno sabe que hay dificultades, frente a lo que ellos cuentan de familias supernumerosas, que no hay trabajo un padrastro que maltrata que quiere abusar de las niñas, madres que no están presentes, hay padres drogadictos, alcohólicos y muchas otras cosas, y uno como adulto tiene esas situaciones y esta pensando en lo que esta pasando entonces ellos son muy guapos.

Los problemas ambientales: primero pues cuando llegue a la iguana, pensé, eso era como un shock, muy violento, yo quería salir corriendo, yo decía será que si seré capaz de trabajar allá, yo Quiero solucionarle los problemas a todos pero no, ya poco a poco aprendí la realidad, y trata de entender las situaciones y las carencias de ellos y ya, a veces la gente puede decir que soy cruel, con ellos y yo les digo no ustedes se tiene que sacar la idea de que son míseros ni de estrato uno, aunque uno sabe que hay carencia en la casa, pero mentalmente no pueden ser de estrato uno, y se los refuerzo mucho, mucho mucho, y de hecho, frente a los textos

escolares hay muchas visiones, pero uno como refuerza la parte de lectura si en la casa no hay libros, los papas no leen, entonces debe hacerse aquí.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Si yo pienso que se da en todas las situaciones, unas veces, uno es mas mesurado, a veces tiene mas disponibilidad de escuchar de llegar a cuerdos, y hay algo en los muchachos ellos todo lo asumen con tanta facilidad, y casi automáticamente saben que hubo algo que no fue lo mejor que no fue lo mas adecuado y ellos le dicen a uno profesora le ayudo con algo, con tal cosa, profesora lo que hice no estuvo bien y a la salida me dicen profesora me perdona no lo voy a volver hacer, y al otro día, dice profesora como me estoy comportando, profesora como voy y así ellos eso son muy concientes y la idea no es hacerlos sentir culpables.

9. Describa sus características de personalidad.

Yo pienso que asertiva y dominante en términos generales, yo soy muy convencida de lo que estoy haciendo, y dominar no es imponer, si no que con mis argumentos, con lo que hago, por ejemplo aquí yo termino haciendo lo que quiero pero no por que imponga, si no por mis argumentos. De igual manera frente a mis estudiantes mas asertiva, aunque yo soy la autoridad, y uno de los modelos de identidad, y trabajamos las normas por que son esenciales en todos partes y trato de que no suenen a imposición, pero a veces debe ser así, pero no me considero sobre todas las cosas la característica mía es la asertividad, y la trato de manejar con mis compañeras en mi casa y con ellos también.

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA CUARTA BRIGADA

Profesor: 1

1° básica primaria

Área de enseñanza: ciencias naturales

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Generalmente al inicio se hace una oración, hacemos unos cánticos para que ellos se centren la atención y generalmente finalmente, terminamos haciendo modelado en plastilina, como tengo un primerito después de las 4:30 es muy difícil centrarlos entonces la ultima actividad que hacemos es trabajar modelado en plastilina de acuerdo a lo trabajado en matemáticas o en lecto escritura. Estas actividades se planean con anterioridad, ya que se lleva el cuaderno planeador. Las actividades se varían depende de las necesidades del niño, si usted ve que los saberes previos del niño tiene cosas que no son reales usted debe acercarlos a la realidad, y pues se debe salir de la plantación cuando se vea que están muy quedaditos, para nivelarlos y tener bases para seguir el aprendizaje.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Yo creo que buena, jajajajaja. Pienso que lo principal es que haya empatia entre el profesor y el alumno, y trato de que esos niños que no me ven tan cercana, trato de ser muy cordial con ellos o buscarle el ladito. Yo trato de ser muy pareja con ellos, y me le acerco de pronto a lo necios o los que necesitan mayor apoyo por las dificultades y ellos saben pero no, en general trato de ser muy pareja con ellos.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Mmmmm, tenemos una campanita, para cuando hacemos mucha bulla, por que como es primero, cuando hacemos actividades de recortado, pegado, ha veces esto parece un descanso y la campanita es símbolo de que hablamos muy duro y muy desordenados, o una canción, cuando la campanita no funciona, yo empiezo a cantar y ellos se le pegan a al canción. Las normas son establecidas, y el pito, llegamos a acuerdos en que habían momentos en que se nos subía mucho el volumen entonces la campana y el pito cuando no sirve la campana ni los movimientos ni nada.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Depende por que si uno esta hablando de un tema especifico y ellos tiene la razón, o sea uno les dice esas es otra forma, eso también es valedero, por que hace parte de los saberes previos de ellos, y ellos llegan con muchos conocimientos entonces, lo que dice juanito es correcto, pero podemos agregarle tal cosa, les explico, trato de sacarlos del error cuando lo están, les explico, les digo por que.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Jajaja, ellos le leen a uno la corporalidad, la corporalidad, y nosotros trabajamos el movimiento, el desplazamiento, y como te decía trabajamos canción de movimiento por que les gusta mucho, me gusta mirarlos a los ojos, también cuando hay mucha bulla me ven seria y le prestan atención a la campanita, ellos leen todos los gestos.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Nosotros generalmente partimos desde el dialogo, y cuando, te decía, me dicen profe tal cosa, les explico de acuerdo al tema que se este trabajando, ej: cuando la m la trabajamos les hablo de memo, les cuento historias, a veces inventadas a veces reales pero cercanas a la libertad. La voz es importante para hacer énfasis en diferentes cosas. Cuando estoy brava mi tono de voz no es el mismo, ni mi postura corporal es la misma, por que estoy brava, es un tono seco. De todos modos cuando estoy enojada soy respetuosa, soy delicada en el trato con ellos y les digo nonononono, mucha, mucha bulla, trato de utilizar un vocabulario adecuado, trato en lo posible de controlar eso.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Haber, tengo un alumno, que va hacer diagnostica, por que es tremendo, trato de sentarlo al lado mió, para él eso es terrible, siempre yo trato de tenerlo a mi vista., frente a mis emociones, yo me conozco, pero los problemas de por fuera, quedan en la puerta de la escuela. Yo soy conciente de cuando vinieron pelaos, aburridos en las caras se les ve, que les paso algo, dejaron la tarea y están llorando, que pecado

de mis chinchas, ellos todos los días se van con el pico de la profe, siempre, y el contacto físico.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Llamo a los dos niños, los escucho, y dependiendo de lo que me diga cada uno, le hago sentir de que uno inicio y el otro continuo y de que los dos son culpables, y que vamos a evitar discutir, pelear, tratarnos mal, por que somos amiguitos por que compartimos

9. Describa sus características de personalidad.

Me considero muy activa, mucha, mucha, mucha, soy una papeleta igual que ellos, claro que me gasto mi temperamento.

Profesor: 2

2° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

La iniciación siempre son reflexiones, y con base de situaciones vivenciales traídas de la casa, preguntas, el cierre de las actividades siempre debe llevar una tarea un ejercicio para que lo hagan en la casa con la familia o ellos solos si lo pueden hacer.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Muy bien la relación no hay ninguna dificultad son niños respetuosos, colaboradores y hay mucha ayuda de las familias. Yo no me le acerco solo a uno, no debe haber empatía solo con uno, así se tengan dificultades. Para todos debe haber una buena atención.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Hay mucha ayuda en la escuela. Con las observaciones en disciplina ellos la acogen muy bien y en clase se les recuerda, y constantemente es la repetición a la salida, las normas, las filas, el orden, la organización, dentro y fuera, hasta en la calle. Estas normas se hacen cumplir a base de notas, para las familias, cuando algo no esta bien, desobedecen, o así, no hacen, lo que uno le ha establecido, comunicativamente las notas deben hacerse en ambos, y cuando ya es muy grave, se le hace firmar, y que afecta la hoja de vida, y queda constancia por escrito.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

En estos niños tan pequeños uno no ve que ellos estén en contra, lo que se observa es en la clase de religión, cuando pertenecen a otra religión y se respeta sin aludir a ninguna cosa.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Haber, la expresión corporal debe ser casi que la imagen de uno hacia ellos, demostrarle el cariño, ese amor a lo que se esta dando, que ellos vean el deseo, las ganas, la energía de trasmitirle lo que uno les esta dando. Uno siempre lo debe mirar, hay que mirarlos, si uno no mira a la persona no van a creer, que estas haciendo algo que no va con lo que estas haciendo.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Si hay que bajar la voz, para que ellos vean el misterio y me vean como mas inquietante, mi tono es... siempre suave, para la mejor modulación para que ellos no sientan que uno le esta gritando.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Así yo este enojada o tenga problemas yo los tengo que dejar, por que necesito estar en una forma adecuada para poder estar con estos niños, si no se crearía una indisciplina por que ellos son conocedores de las situaciones, miden el alcance y

cuando hay un problema y uno lo refleja crea mas indisciplina, hay que manejar las emociones.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Primero se concerta con el alumno, cuando sucede algo, se llama al alumno, se le hace una anotación si es grave, y se acude al padre de familia, por que uno no puede solucionar los problemas solo, entonces los papás viene los miércoles para solucionar los problemas, a las 11:00. Los niños como te digo son muy pequeños entonces ellos no plantean soluciones, estos niños los estoy encaminado, les tengo que dar las bases, yo les tengo a ellos que dar los ejemplos y hacerlos ver cuando se comete una grave por que.

9. Describa sus características de personalidad.

El ser humano tiene de todo eso, de ser demasiado pasivo una sola persona no se puede quedar, demasiado activo, uno no tiene todos los días la misma energía, y dominante seria casi humillar a una persona, mi personalidad es enérgica, me gusta hacerla con dinamismo, con amor, y que los niños estén contentos, que aterrador que uno vea que no viene, que pereza, entonces no.

Profesor: 3

3° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Siempre hay una motivación inicial sobre el tema, una conversación, se aclaran los términos de o que se va a tratar, de algún tema nuevo, se dan los significados para que aumenten su lenguaje y sean mas comprensible, estas actividades se planean con anterioridad y se consignan en un diario, también hay que variarlas siempre, pues, si para que ellos se amañen.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Pues yo pienso que es buena, me parece... que se respeta la diferencia entre los buenos los regulares y los mejores. Yo trato de no tener presente a los mejores, por que esos son los que mas participan, Y participen los que mas callados están o mas dificultades uno sabe que tiene.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Desde el principio del año se da a conocer el manual de convivencia y las normas comunitarias, ya ellos tienen como establecido lo que deben y no deben hacer en el salón también. Las normas cuando no se cumplen se les pone una nota en el cuaderno comunicador, y en caso de que sea la indisciplina sea reiterativa se anota en el observador y si no, no

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Por lo regular uno trata de confrontar por que esta diciendo eso, por que lo esta diciendo él o por que lo estoy diciendo yo y buscar un consenso.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

yo creo que si que lo hago, no solo lo estoy haciendo desde la parte donde me coloco yo para que me vean, si no que yo me muevo por todo el salón, y tengo contacto con ellos mas cerca cuando las cosas no se están dando como son, o cuando tengo que mostrar al o algo así, llego hasta los puestos de ellos.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Si yo creo que si estamos en una lectura casi hago lo que tiene que hacer las personas que están ahí, y hay momentos en los que pienso que los muchachos gozan con las expresiones y con los que uno les dice. Cuando me altero no podría decirte que podría controlarlo, y de si mi tono de voz es fuertecito y te lo reconozco, de todos modos ellos entienden cuando de verdad estoy enojada aunque siempre mi tono es fuerte.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Hay no, si. Yo no soy capaz de controlar mis emociones, en cosas que me pasan con ellos, a mi no me da pena que se me encharquen los ojos delante de ellos, por que hay no, hay situaciones y vivencias personales de uno que puede compartir con ellos.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Siempre tratamos de llegar a un acuerdo, permito que el alumno se defienda, cuente que fue lo que paso, y plantee que podemos hacer para solucionar eso, o que es lo que vamos hacer, para... la represión que va tener por lo que hizo. Las propuestas que ellos hacen a veces se aceptan por que ellos son muy hábiles para defenderse y resolver sus cosas

9. Describa sus características de personalidad.

Yo pienso que soy una persona muy activa, dominante pero ante todo muy humana.

SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS ESCUELA PÍO XII

Profesor 1:

4° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Yo trato en la medida de lo posible de hacer cosas distintas siempre y cuando se pueda, y los muchachos respondan a las actividades, les leo, hacemos una reflexión, o alguna dinámica, y al final les pregunto por lo aprendido en el día, y pues les dejo una tareita sencillita, fácil.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Haber si, si, es buena, yo no tengo problemas con ellos a menos de que desacaten las normas o algo así, pues realmente, yo siempre soy con todos así, formal, igual, solo de pronto regaño más a los neciecititos pero de resto no.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Haber, las normas están claras, como le digo, siempre, los muchachos, saben que pueden o no pueden hacer, además, pues haber por profesorado los niños aprenden por ejemplo que si yo llego y no están sentados no doy clase, me paro en silencio y si acatan empiezo y si no dejan, definitivamente pongo la consulta. Ha veces utilizo el observador, pero siempre son notas a la mama o a la profe de grupo.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Siempre y cuando sea coherente con lo que estoy explicando, por que mira, uno a veces tienen unos muchachos que hablan por hablar, eso pasa todo el tiempo, pero cuando hablan algo referente al tema, no yo deajo que digan y luego se los aclaro.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

No pues claro, yo les abro los ojos, me muevo por todo el espacio con la idea de capturar la atención y darme cuenta de que si están comprendiendo y, si claro.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Si yo la voz la manejo en distintos tonos, pues claro cuando leo uso uno de tal forma que, los capture, igual cuando los regaño, les hablo fuerte, y ellos ya entienden, aunque mi tono es fuertecito.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Haber es difícil, pero uno debe dejar los problemas a fuera, por que imagínate juntarlos, los de ellos con los de uno, no podría trabajar, aunque ha veces uno se siente mal y ellos lo notan, pero bueno uno se repone.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Haber no pues yo trato de indagar haber que fue lo que paso, después hablo con ellos, haber que me cuenta cada uno y cuando no se ponen de acuerdo, pregunto hasta llegar al fondo del asunto y dependiendo de la gravedad se le busca la solución, o ha veces debo informar, poner notas y hacerlos firmar el observador.

9. Describa sus características de personalidad.

Hay que difícil, mi personalidad es activa, por que estoy pendiente de todo, y dominante en la medida en que me gusta poder tener todo bien, controlado, y pasiva, si...

Profesor: 2

1° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Son diferentes depende del tema, se inicia con una narración del cuento, con una canción, una reflexión, o simplemente haciendo un recorderis del tema anterior y al finalizar se trata de concluir que se dio durante la clase, se resume y se saca lo esencial. Generalmente se planea, pero por lo general se debe modificar por la disposición del grupo. Generalmente se utilizan las mismas.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Es una relación amigable, trato de estar muy pendiente de ellos, del trabajo, de las correcciones en el momento; pero hay temas o actividades más difíciles que no lo permiten.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Mira nosotros tenemos los mandamientos del salón enfocados a las normas, constantemente se van reforzando dependiendo del compañerito que las va incumpliendo y se hace en grupo con el una reflexión. En la semana de aprestamiento se elaboro con ellos (los mandamientos del salón), se les explica que hay normas en la casa, en el colegio y en el salón, se habla de los estímulos a los niños que las cumplen, es muy reflexiva y drástica. Cuando continua se le reprende, un llamado de atención, observador, padres de familia.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Generalmente se las respeto, en grupos tan pequeños no se presenta tanto esto, no son tan críticos, están en una etapa de formación; se le pregunta el porque. Como lo sustenta el, se toma el punto de vista de otros niños para dar una respuesta a la opinión diferente.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

Generalmente los miro, cuando se explica miro en general al publico, cuando hago un llamado miro y exijo que me miren.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Yo creo, yo no se, muchas veces se sale de uno. Creo, por que trato mucho de cambiar el tono de voz. Yo que digo, no se, uno lo tiene muy claro cuando no esta alterado, es muy difícil saber como actúa en ese momento. Generalmente trato de hacerlo.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Si. Por el estado de animo, se refleja en lo que uno esta sintiendo. En ocasiones se interpretarlas. No soy de estar abrazando, dando besos, solo toco la cabeza, y utilizo

la palabra te quedo hermoso. No, en ese momento no, luego si, y si se deben disculpas las doy.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Por medio del dialogo, escuchar a las partes, que estas den su versión. Claro ellos mismos dan la solución.

9. Describa sus características de personalidad.

Activa, dominante, hasta en el mismo tono de voz, demasiada organizada y puntual.

Profesor 3:

3° básica primaria

Área de enseñanza: todas las áreas

1 ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

Actividades de motivación, para llevar a los a niño a una posición de atención, como juegos de imitación, juegos lúdicos, dinámicas. ¿Las planea con anterioridad? Yo tengo experiencia en ese tipos de actividades, tengo 31 años ejerciendo, entonces conozco, muchas actividades, y las vario según el caso, no necesito planearlas

2. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Excelente, ya son alumnos de tercero, entienden más. Ya son tres años juntos, han estado conmigo, primero, segundo, ahora tercero; con poquitas palabras ellos entienden que hay que hacer. ¿Tiene conductas empáticas con los alumnos? Me entiendo con ellos bien, y con toda la comunidad. ¿Cuál es el tipo de alumno con el cual se relaciona más? Con todos, no tengo preferencias. ¿Media en los conflictos? Claro, cuando hay dificultades se sustenta por que es el conflicto y se buscan soluciones.

3. ¿Cómo maneja la disciplina en el aula de clase?

Más que todo es una disciplina de trabajo, mucho diálogo y consejo. ¿Qué es una disciplina de trabajo? Que los niños, hablen, dialoguen y compartan ideas pero que trabajen en la tarea que se les ha asignado. ¿Establece normas claras dentro del aula de clase? Ellos mismos, las establecieron desde el principio de año, cuando estábamos conociendo el manual de convivencia, al conocer las normas del colegio, ellos mismos vieron que en todo lugar son necesarias las normas, entonces creamos las normas del salón, las copiamos en carteles y las pegamos en la cartelera. ¿Cómo hace cumplir la norma? A veces, cuando se han comportado mal en el día, yo les digo que hoy van a ser mi novio y les toca estar conmigo en el descanso, acompañarme a todas partes, no lo dejó integrarse al grupo, y los escribo en un cuaderno, para llevar un registro.

4. ¿De qué manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Normal, yo acepto que este equivocada, entonces los alumnos y yo buscamos donde podemos verificarla información, por ejemplo si estamos escribiendo, laguna palabra y ellos me dicen que no se escribe así, la buscamos en el diccionario, para ver quien tiene la razón. Si yo me equivoqué, pido disculpas. Soy humano.

5. ¿Describe cómo es su expresión corporal en el aula?

Más bien simpática, mucho movimiento por todo el salón, una actitud más de comunicación, no yo mando aquí, yo estoy aquí para ayudarlos. ¿Mira a los alumnos a los ojos cuando los regaña, o entabla una conversación con ellos? Claro, pregúntele a ellos, que yo leo los ojos, solo los miro y ellos entienden que se equivocaron o se están portando mal. ¿Comunica a través de sus gestos sus emociones? Soy muy expresiva, pero no se dan cuenta de mis problemas. Si estoy enojada los miro a los ojos y ellos simplemente con mirarme a la cara, entienden que pasa.

6. ¿Cómo expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Por medio de conversatorios y diálogos. ¿Varía el tono de acuerdo al mensaje que desea expresar? Cambio el tono de voz, hay momentos para hablar duro y otros para hablar suave. ¿Utiliza un tono adecuado para comunicarse con sus interlocutores? Si, yo creo que si. Considero que mis clases son agradables, cambio mucho el tono. ¿Modera su tono de voz cuando lo alteran? Casi nunca me altero, les digo lo que les tengo que decir. Soy muy estricta con el orden y que los niños hagan lo que tienen que hacer, las tareas, pero no grito. ¿Organiza sus ideas de forma clara? Yo tengo mucha fluidez verbal y pienso mucho lo que estoy diciendo, y empleo palabras a nivel de ellos, soy muy clarita.

7. ¿Qué estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Yo siempre aprendí que los problemas se dejan fuera. Pero si tengo una situación que me afecta mucho, prefiero pedir permiso, para que voy a estar en la escuela, si no soy capaz de dar clase. ¿Conoce sus sentimientos? Si los reconozco, pero intento guardarlos. Si amanezco triste, hago una evaluación, expreso las razones por las cuales estoy triste, reflexiono y sigo mi día. ¿Comprende los sentimientos de los demás? Para mi es fácil, tengo tres años con ellos, los leo. Todo es observación. ¿Expresa afecto? Si, con abrazos y besos; sobo cabecitas. ¿Realiza control emocional? Yo me calmo y hago mis actividades. Yo no me estreso.

8. ¿Cómo soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clase?

Buscando la razón, testigos, hablando. No juzgo a nadie. ¿Afronta los desacuerdos? Un niño, una vez le dije algo y el hizo mmm, cuando vino la mamá hable con ella. Yo no me enfrento con ellos, yo soy un adulto, si un niño esta ofuscado conmigo o vino a contarme algo que le hizo un compañero y esta ofuscado le digo que mejor se calme, que salga y respire o que se moje la cara. ¿Dialoga con sus alumnos y llega a acuerdos? Aquí, es muy democrático todo por votación. ¿Acepta propuestas de sus alumnos para dar solución a los conflictos? Claro, normalmente lo que hace uno es pedirle a los niños que busquen cual es la solución a los problemas o dificultades.

9. Describa sus características de personalidad

Alegre, dinámica, optimista paciente colaboradora. Comunicativa, más no chismosa, investigadora.

Profesor 4:

3º básica primaria

Área de enseñanza: todas.

1. ¿Que dinámicas emplea al inicio y cierre de sus actividades?

En cuanto a la planeación hay que variar permanentemente. Sin embargo, aunque se tenga planeado las cosas no siempre salen ni resultan como se planean. Cuando se inicia siempre hay un saludo, un chiste o algo que les permita subir el ánimo para comenzar. Mas adelante, hay un poco mas de rigurosidad en la clase y finalmente siempre hay un trabajo para la casa, desde el lunes hasta el jueves. Procuro siempre que la clase la construyan ellos a través de preguntas, yo generalmente solo pongo el titulo o el tema y ellos lo desarrollan.

2. ¿Como es la relación con sus estudiantes en el aula de clase?

Soy totalmente empático con los alumnos, desde el saludo hasta la despedida. Intento tener una excelente relación con todos ellos, sin excepción. Les hago charlas y permito que ellos me las hagan.

3. ¿Como maneja la disciplina en el aula de clase?

Son normas que al comienzo de año, se estipulan y allí se determinan normas de comportamiento, las reglas dentro del aula y las sanciones. Sin embargo, la selección de ellas se hace conjuntamente porque ellos son muy drásticos al proponerlas. Aparte de que así sean ellos las que las escogen, pocas veces las respetan.

4. ¿De que manera asume los puntos de vista de sus alumnos cuando son diferentes al suyo?

Generalmente se discuten dentro del aula, sin embargo como son ellos quienes construyen la clase; si tienen alguna duda o algo que no comparten son ellos quienes van al diccionario o a la enciclopedia y salen de sus dudas.

5. Describa como es su expresión corporal en el aula de clase

En términos generales, ellos saben que hay gestos específicos que significan silencio, orden el turno de la palabra como tal. Sin embargo, con ellos es necesario usar ambas comunicaciones pues hay situaciones donde no entienden por los solos gestos. Es necesario usar de todo un poco.

6. ¿Como expresa verbalmente sus ideas y opiniones en el aula?

Hay si, personalmente tengo una gran dificultad y es que hablo muy fuerte, muy duro. Aunque ellos ya saben distinguir mi estado de animo. Trato de usar siempre las mejores palabras para llamarles la atención, y siempre intento ser muy claro en las palabras que les expreso.

7. ¿Que estrategias emplea usted para afrontar situaciones que lo comprometen emocionalmente?

Cuando se presenta una situación particular que se sale de las manos, comienzo a utilizar la amenaza, llamada a la mamá o anotaciones en el cuaderno; para ver si se calman y atienden. Y cuando hay una situación que me compromete emocionalmente, hago un pare y trato de calmarme para solucionar los conflictos de una mejor manera.

8. ¿Como soluciona los desacuerdos, las disputas y las situaciones conflictivas en el aula de clases?

Cuando sucede algo, hago dos cosas: primero indago si la disputa se originó con o sin intención. De ser con intención intento por todos los medios de que solucionen el problema. Si no logran arreglar nada hay si llamo a sus mamas o hablamos con la coordinadora.

9. Describa sus características de personalidad.

En términos generales, me considero muy activo, les permito mucha participación e intento bajarme mucho al nivel de los niños, para que ellos se sientan en confianza.