

ESTUDIANTES AGRESIVOS EN EL AULA: ¿CUESTIÓN DE DOCENTES?

Yaneth Buitrago Castro
Luis Eriberto Muñoz García
José Cesáreo Romero Agudelo

Director de tesis: Dr. (Cand.) Eduard Moreno

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PENSAMIENTO SOCIOCÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN
SIGNIFICATIVA Y SOLIDARIA DEL CONOCIMIENTO

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE POSTGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Bogotá, Colombia
2016

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1 Definición del Problema.....	6
1.2 Justificación.....	8
1.3 Objetivos	11
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Violencia Escolar y Agresión Escolar: Un Acuerdo de Conceptos	12
2.2 Violencia Escolar: Una Clasificación	22
2.3 Albert Bandura y Richard Tremblay: Dos Aproximaciones al Origen y Aprendizaje de los Comportamientos Agresivos.....	29
2.4 La Práctica Docente: Una Significación.....	32
2.4.1 Dimensión valoral de la práctica docente	33
2.4.2 La oferta valoral del docente.	33
2.4.3 El estilo del docente y la OVD.	44
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	47
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	51
4.1 Caracterizando los Comportamientos Agresivos del Estudiante en el Aula de Clase.....	51
4.1.1 La mirada del estudiante.....	51
4.1.2 La mirada del docente.	65
4.1.3 La mirada del estudiante y la mirada del docente: acercamientos y distanciamientos.....	72
4.2 Caracterizando la Oferta Valoral del Docente en el Aula de Clase	79
4.2.1 El comportamiento normativo del docente	79
4.2.2 El Comportamiento Afectivo del Docente	92
4.3 Determinando la Oferta Valoral del Docente (OVD) y su Vínculo con los Comportamientos Agresivos del Estudiante (CAE)	105
4.3.1 La orientación a las normas por parte del docente y los CAE.	108
4.3.2 La inconsistencia del docente en la orientación a las normas y los CAE.....	112
4.3.3 Los vehículos utilizados por el docente en el aula de clase y los CAE.....	115
4.3.4 Las expresiones afectivas del docente en el aula y los CAE.	120

ESTUDIANTES AGRESIVOS EN EL AULA: ¿CUESTIÓN DE DOCENTES?	3
4.3.5 El perfil del docente y los CAE.	126
CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES.....	127
REFERENCIAS.....	141
ANEXOS	146

INTRODUCCIÓN

Cotidianamente maestros y estudiantes experimentan el problema de la agresión escolar en la escuela, fenómeno que se manifiesta a través de diversas expresiones y situaciones.¹ Varios estudios que sobre este tema se han realizado desde diversas perspectivas –el entorno social que rodea a la escuela, la familia, las mismas características personales de los estudiantes, los factores asociados a la pobreza, a la falta de oportunidades, a la cultura, entre otros– a nivel mundial y de Latinoamérica en las últimas dos décadas, han confirmado las cifras elevadas de agresión en el ámbito escolar.

Sin embargo, de la práctica docente y de la responsabilidad de los centros educativos poco se ha hablado. Pocos son los estudios que se encuentran sobre la influencia que tiene el papel del docente y en particular su oferta valoral y su consiguiente influencia en los comportamientos agresivos de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo aborda el fenómeno de la violencia escolar al interior de la escuela y se centra en la práctica docente particularmente en su oferta valoral y su incidencia en el origen de los comportamientos agresivos del estudiante. Se busca contribuir a la comprensión del fenómeno de la violencia escolar desde las interacciones que se dan entre docente y estudiante² en el aula. La investigación se centró en dos categorías de análisis: los comportamientos agresivos del estudiante y la oferta valoral del docente.

¹ Más adelante se especificarán las definiciones y las clasificaciones que sobre la agresión escolar se acordarán para la presente investigación.

² Se quiere aclarar que, en este proyecto, la expresión en singular *el docente* será usada para hacer referencia en plural a los docentes hombres y mujeres participantes en la investigación. Lo mismo que la expresión en singular *el estudiante* será usada para hacer referencia en plural a los estudiantes hombres y mujeres participantes en la investigación.

Dentro de las consideraciones metodológicas, es importante resaltar la naturaleza cualitativa de la investigación y la trascendencia que tuvo la utilización de las técnicas propuestas por el método etnográfico. En términos generales esta tesis se construyó desde un enfoque analítico descriptivo, que permitió el análisis de los comportamientos agresivos del estudiante y la oferta valoral del docente³, a través de la descripción y el registro de la realidad observada en el aula principalmente.

Se espera que los resultados del presente trabajo inciten a la reflexión pedagógica alrededor del papel del docente y su práctica en la generación de los CAE y que pueda brindar algunas herramientas que permitan al docente interpretar de nuevo el fenómeno de la agresión escolar, establecer vínculos adecuados con sus estudiantes y por lo tanto generar actitudes que favorezcan ambientes no agresivos en el aula.

³ Para facilitar la lectura, en adelante se usará la sigla CAE para hacer referencia a los *Comportamientos Agresivos del Estudiante* y la sigla OVD para hacer referencia a la *Oferta Valoral del Docente*.

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Definición del Problema

En el Colegio Tom Adams, Institución Educativa Distrital de la localidad octava de Kennedy en la ciudad de Bogotá, se han advertido situaciones de agresión escolar, especialmente en el grado sexto de la jornada de la tarde, que cotidianamente afectan la sana convivencia en las aulas de clase, la comunicación y las relaciones interpersonales. Estas situaciones deterioran la atmósfera de trabajo y la calidad de los vínculos entre los estudiantes y entre docentes y estudiantes en el aula, además del clima social de la institución en general. Así mismo, se ha tenido en cuenta que el fenómeno de la violencia está presente en las instituciones escolares y que amerita atención como lo muestran los resultados de “La Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la afectan ECECA, para estudiantes de quinto a once en Bogotá”, realizada por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) para el año 2012, la cual mostró resultados preocupantes a propósito del ambiente que se vive en el aula de clase, tales como: La indisciplina es el comportamiento que más afecta el ambiente en las aulas escolares pues el 84,5% de los estudiantes de grado 5° y el 86,6% de los grados 6° a 9°, así opinan, para los estudiantes de los grados 10° y 11°, la indisciplina registra un 82,1%, mientras que las agresiones verbales entre compañeros un 54,5% y los chismes un 38,1%. Además, inquieta la posibilidad, desde la experiencia de los investigadores como docentes de aula, de que una de las eventuales causas de los CAE puedan ser algunos comportamientos del docente en el salón de clase.

Se ha considerado pertinente entonces el abordaje del análisis de la influencia de la oferta valoral⁴ del docente en el fenómeno de la agresión escolar que se presenta en los estudiantes en el micro escenario del salón de clase. Lo particular y novedoso de la presente investigación radica en su contribución a comprender el fenómeno de la violencia escolar desde la escuela misma; avanzando en esa comprensión a partir de la perspectiva particular de la práctica del docente y de su influencia en los comportamientos agresivos del estudiante y proyectando el estudio hacia una contribución futura a la comprensión del fenómeno de la violencia escolar, desde una mirada con criterio ecológico⁵, que interrelacione la interpretación de dicho fenómeno desde la familia, la sociedad y la escuela, específicamente desde la dimensión valoral⁶ de la práctica docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación se centra en la oferta valoral del docente y su relación con los comportamientos agresivos que se observan dentro del aula, en los estudiantes de grado sexto. Por lo tanto el planteamiento del que se ocupa el presente estudio es:

¿Cómo influye la oferta valoral del docente en los comportamientos agresivos dentro del aula, del estudiante de grado sexto de la jornada tarde, en el Colegio Tom Adams IED?

⁴ Se define *oferta valoral* como el conjunto de oportunidades que el maestro ofrece a los alumnos para el desarrollo de su moralidad (Fierro & Carbajal, 2003). Se abordará detalladamente la naturaleza de esta categoría en el transcurso de la investigación.

⁵ Un enfoque ecológico es, lo que el profesor José Alfredo Furlán, en su artículo *el fomento a la convivencia escolar* (2010) llama un enfoque que comprende a la comunidad escolar en su totalidad. Entiéndase los padres, madres o acudientes, los estudiantes, los docentes, los directivos docentes e incluso los estudiantes egresados, como los actores de la comunidad escolar. Comprender el fenómeno de la violencia escolar desde un enfoque ecológico significa pensarlo desde los diferentes agentes que pueden propiciarlo. También en un artículo titulado *Desencontrándonos cuando no se educa para estar bien con los demás* (2010), el profesor Alejandro Castro Santander se refiere al criterio ecológico como una mirada al fenómeno de la agresión escolar comprendiendo un análisis global que interrelacione la sociedad, la familia y también la escuela.

⁶ La dimensión valoral también llamada valórica es una de las dimensiones que constituyen la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas 1999). Como se verá más adelante, esta dimensión hace énfasis en los valores y conductas del maestro, sus maneras de resolver conflictos y sus opiniones sobre diversos temas. El presente estudio se interesa en el asunto que involucra el comportamiento del docente.

1.2 Justificación

La violencia⁷, aunque difícil de precisar por la gran variedad de situaciones que encierra, podría definirse como un conglomerado de acciones y de actitudes que están motivadas por sujetos, por comunidades, por instituciones o por asociaciones, contra otros, para afectarlos negativamente, causando daño físico, psicológico o social. La conducta violenta en los individuos es aprendida, se inicia en la etapa de primera infancia, se desarrolla en contextos hostiles y se incorpora finalmente en los comportamientos cotidianos de los sujetos y “ha llegado a convertirse según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, en el problema más importante del ser humano para el siglo XXI” (Castro, 2004, p. 19). Con respecto a la violencia dice Luz Stela Olaya (2007) que:

Se manifiesta o materializa en unas circunstancias objetivas y subjetivas determinadas por las clases sociales, por el contexto histórico y por las condiciones de desarrollo psicológico, emocional, afectivo y social del individuo. En ese sentido, la violencia abarcaría fenómenos mayores como las invasiones y guerras territoriales, o el uso de lacrimógenos contra una multitud, el abuso sexual y el maltrato infantil, los golpes de padres a sus hijos o su desatención alimentaria, los prejuicios y discriminaciones raciales, de clase, o de sexo, la expulsión de un estudiante del aula por no tener los zapatos del uniforme, la burla de los compañeros, el secuestro y trata de personas, una nota no consentida en Facebook. (p. 67)

Ahora bien, dentro de este vasto espectro, la violencia escolar, que en palabras de Gómez y Lira (2010) “es una pesadilla tanto para educadores como para alumnos, a pesar de la misión de los establecimientos educativos de enseñar a convivir” (p. 41), merece ser abordada, en el

⁷ El término violencia se emplea para aludir a heterogeneidad de situaciones y puede ser definido desde diferentes perspectivas. Daniel Míguez en su artículo *Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas*. (Furlán et al, 2012) se refiere a una perspectiva que restringe la definición a lo establecido por el código penal y a formas muy graves y obvias sobre todo de violencia física y a una perspectiva amplia que considera formas sutiles de la violencia, como la presión psicológica, el hostigamiento social y la imposición cultural (violencia simbólica). Más adelante se especificará el uso que del término violencia se hará en la presente investigación.

marco de un sistema educativo que contempla como pilares, no sólo el aprender a conocer y el aprender a hacer, sino el aprender a ser y el aprender a vivir juntos. A propósito de lo cual consigna Jacques Delors (1996) en su informe a la UNESCO, de la comisión Internacional para la educación en el siglo XXI:

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser para que florezca mejor la personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (p. 34).

Y es que el fenómeno de violencia escolar causa dolor, angustia, daño y humillación en la cotidianidad de los niños, niñas y adolescentes en la escuela. “El ambiente de convivencia se enrarece y la acción educativa se convierte en padecimiento” (Pinzón, 2004, p. 24), cuestión que afecta el proceso de aprendizaje, el desarrollo y el futuro de niños, niñas y jóvenes. Al referirse al rendimiento escolar, afirma Juan Casassus que “el clima emocional del aula tiene un gran impacto en el rendimiento de los alumnos. (Casassus, 2003, p. 74)

Las conductas de agresión escolar no son un problema nuevo. Sin embargo, como dice Alejandro Castro (2010), “las principales investigaciones realizadas sobre la violencia en el ámbito escolar se han centrado en aspectos externos” (p.13). En muchas ocasiones se ha volcado la problemática de la agresión escolar hacia el exterior de la institución educativa, “excluyendo la posibilidad de que las tensiones que se viven al interior, puedan tener su origen en el ambiente institucional” (García y Ortiz, 2012, p.35). Así, se le han atribuido causas externas a la institución tales como: la pobreza, la despreocupación del núcleo familiar, el entorno hostil que rodea a los estudiantes fuera del colegio, la debilidad de políticas incluyentes por parte del Estado, la cultura patriarcal, las pautas de crianza asociadas al castigo físico, verbal y

psicológico, los medios de comunicación y el conflicto armado entre otras. Sin embargo, como dice Teresa Bardiza Ruiz (2010), a propósito de la interpretación de la convivencia escolar, “curiosamente de las prácticas docentes casi no se habla” (p.52). Por tanto es beneficioso revisar de manera juiciosa y reflexiva la práctica docente y la incidencia que ésta tiene sobre los comportamientos agresivos que se observan en el estudiante dentro del aula. Se quiere atender también al estudio Plan Internacional y UNICEF, sobre violencia escolar en América Latina y el Caribe en lo concerniente a sus recomendaciones para lograr entornos escolares seguros protectores y propicios para el aprendizaje, donde se contempla:

Impulsar y desarrollar investigaciones con dos objetivos: El primero, explicar la violencia escolar desde ópticas particulares, como, por ejemplo, la violencia basada en el género, que se manifiesta en una educación sexista, e, igualmente tratar temas estructurales relacionados con la violencia, como la discriminación étnica, cultural, de elección genérica, económica y todas las que confluyen cotidianamente en las aulas, por lo que también es importante realizar estudios sobre el clima escolar. El segundo objetivo es permitir la utilización de estas investigaciones y estudios para formular políticas públicas y construir indicadores asentados en la realidad; es decir, investigar para promocionar el cambio y poder responder de forma inmediata, pero al mismo tiempo estructural, a la violencia interior de las escuelas. (Eljach, 2011, p.114)

1.3 Objetivos

Objetivo general.

Analizar la influencia de la oferta valoral del docente en los comportamientos agresivos dentro del aula, del estudiante de grado sexto de la jornada tarde, en el Colegio Tom Adams IED.

Objetivos específicos.

Caracterizar los comportamientos agresivos del estudiante en el aula.

Caracterizar la oferta valoral del docente en el aula de clase.

Determinar las características de la oferta valoral del docente y su vínculo con los comportamientos agresivos del estudiante en el aula.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

La violencia es un fenómeno multicausal, que se presenta bajo diferentes formas y que no es propio de un entorno específico; eclosiona y se desarrolla donde las condiciones están dadas para ello. La violencia en el entorno escolar, reconocida como “*la epidemia del siglo XXI*” (Castro, 2006, p. 9), permea el proceso educativo y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Se quieren abordar aquí, algunos conceptos y hallazgos que nutren el presente estudio y que apoyan el análisis, la comprensión y la interpretación del fenómeno de la violencia en el contexto escolar. Se considera oportuno partir de un acuerdo de conceptos alrededor de la categoría de *comportamientos agresivos del estudiante*, toda vez que las expresiones *violencia escolar* y *agresión escolar*, y por ende los términos comportamientos violentos y comportamientos agresivos que se desprenden de ellas, pueden significar diversas situaciones.

2.1 Violencia Escolar y Agresión Escolar: Un Acuerdo de Conceptos

En este trabajo se entiende la violencia escolar como los comportamientos que tienen la intención de hacer daño físico, psicológico o social a una o varias personas de la comunidad educativa, en consonancia con la definición que presenta la Organización Mundial de la Salud y que contempla la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Castro, 2004, p. 22)

En el mismo sentido, para Chaux (2012), la violencia:

Se entiende como acciones que tienen la intención de hacer daño. Sin embargo, siguiendo un uso común de estos términos, me refiero a violencia cuando el daño puede ser grave, por ejemplo,

cuando se usan armas; mientras uso el término agresión cuando el daño es menor, por ejemplo, cuando se insulta o excluye a alguien. (p. 39)

Y aclara:

Agresión se entiende como *toda acción que tiene la intención de hacer daño*⁸. Algunas personas consideran que la agresión es natural, aceptable y necesaria; sin embargo, de manera común están usando una definición distinta que no implica la intención de hacer daño. Consideran aceptable la agresión porque están quizá refiriéndose a defender con firmeza sus derechos, o a la viveza, empuje o ímpetu para lograr los intereses propios (por ejemplo, hay que realizar una campaña agresiva). Para evitar confusiones, considero importante separar los términos y reservar el término agresión para las acciones que sí implican hacer daño. (Chaux, 2012, p. 40)

Ahora, advirtiéndole que la distinción de la gravedad de los efectos de los comportamientos que materializan este fenómeno no tiene límites claramente definidos como dice Chaux (2012), se asumirán los términos violencia escolar y agresión escolar como sinónimos para hacer referencia a las acciones que tienen la intención de causar cualquier tipo de daño físico, psicológico o social a una o varias personas de la comunidad educativa.

A propósito del tema de violencia o agresión escolar se ha hablado y escrito bastante, desde hace casi dos décadas en Europa, en Estados Unidos y en menor grado en Latinoamérica. Este fenómeno ha sido abordado en diferentes estudios que presentan múltiples perspectivas y que han tenido el fin de describirlo, de caracterizarlo, de interpretarlo o de generar alternativas para su solución, proponiendo estrategias para prevenirlo. Se señalarán algunas investigaciones que sobre el tema se han llevado a cabo a nivel mundial y nacional, y que han abarcado las perspectivas de dos de los actores centrales en las dinámicas escolares de violencia: el estudiante y el docente.

⁸ Aquí el autor referencia a Parke, R. D. y Slaby, R. G., y su trabajo titulado: The development of aggression, en 1983.

En el 2006 Catherine Blaya, Eric Debarbieux, Rosario del Rey y Rosario Ortega llevan a cabo una de las primeras investigaciones sobre este fenómeno, en el marco del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar⁹, con el objetivo de hacer una comparación acerca del clima y la violencia escolar en instituciones de educación secundaria. La investigación se desarrolla con la muestra de cuatro escuelas francesas y cinco escuelas españolas, poniendo de manifiesto que existen diferencias sustanciales con respecto a la manera como se concibe el conflicto social, la percepción de inseguridad y la violencia en ambos países. Resaltan que los estudiantes españoles ven el clima social en la escuela de manera más positiva que los estudiantes franceses y evidencian también menos problemáticas entre profesores y alumnos. De igual manera, los estudiantes españoles se sienten menos inseguros en el sistema escolar que los franceses. El estudio refuta la idea de que la violencia escolar es un fantasma. Los estudiantes se sienten inseguros en las instituciones cuando son sujetos de violencia, siendo los más afectados y los que tienen la percepción más negativa de la atmósfera, aquellos que son agredidos por sus pares. La degradación del clima institucional y de los lazos afecta psicológicamente, de manera muy seria, a los individuos.

Alfredo Furlán y Claudia Saucedo (2004), tras un recorrido amplio en el análisis del fenómeno de violencia escolar, afirman que los problemas de indisciplina y violencia son complejos, multidimensionales y diversos en su forma de expresarse. Diferencian y definen los comportamientos agresivos en función de su nivel de gravedad: faltas de cortesía, interrupción de las clases, acoso, conductas agresivas y comportamientos antisociales. Analizan cómo la

⁹ El *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*, ahora conocido con el nombre de *Observatorio Internacional de la Violencia Escolar*, OIVE, funciona desde 1998 y reúne una red de investigadores y de personal de las administraciones públicas. Uno de sus objetivos es el de avanzar en el conocimiento de la violencia escolar. Ha dedicado esfuerzos a investigar e interpretar los fenómenos de la violencia escolar en las ciudades, en el ámbito nacional e internacional. Busca posicionar los trabajos de investigación sobre violencia escolar en el terreno científico.

existencia de conflictos puede ser aceptada, propiciada y mantenida por la propia escuela y su organización y concluyen que es muy importante el fomento de la convivencia en la escuela como una herramienta útil contra la violencia y la indisciplina.

Por su parte, Ana Lía Kornblit, Dan Adaszko y Pablo Di Leo (2008), en estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados recientemente, han manifestado que la violencia es un fenómeno percibido por los actores que intervienen en él como un problema central y que crece día a día en Argentina. Vinculan la relación docentes–alumnos con el nivel de violencia y observan que las escuelas en donde se evidencia una buena relación entre docentes y estudiantes tienen un índice de violencia bajo y lo opuesto sucede con las instituciones en donde la relación docentes–alumnos es mala. La relación docentes–estudiantes es la variable que más incide en las manifestaciones de violencia y consideran los autores que la violencia escolar es un aspecto del malestar estudiantil, posiblemente relacionado con las expectativas que tienen los jóvenes con respecto a sus docentes y su institución escolar. Los mismos autores nos aproximan a la idea de que los climas escolares sanos, aquellos en donde la práctica pedagógica permite la integración y la participación, contribuyen a disminuir considerablemente las manifestaciones de violencia.

Otra mirada, en el caso de Argentina, la realizan Inés Dussel, Andrea Brito y Pedro Nuñez (2007). Su investigación, llevada a cabo a partir de dos encuestas a nivel nacional y basada en una muestra probabilística de varias escuelas del país que fue aplicada a los docentes y estudiantes en 48 escuelas públicas y privadas, encontró que uno de los miedos más frecuentes de los estudiantes es “no pasar el año” y que un alto porcentaje (83%) expresa no sentir miedo en las escuelas. Es decir, que el miedo de los estudiantes se refiere a situaciones escolares académicas e institucionales propiamente dichas. También en Argentina, Felicitas Acosta (2008), analizando dos escuelas de educación secundaria en Buenos Aires, encuentra que las

instituciones funcionan como un sistema de reglas formado por elementos de la ley, la moral y la cultura y que las escuelas logran mantener la ley aunque los contextos externos intenten entrar en ella.

El trabajo de Verónica Pérez (2011) en Chile, llevado a cabo en cuatro colegios privados, hace especial énfasis en el papel de los docentes como actores protagónicos en el sistema educativo y se centra en comparar sus percepciones, su grado de empatía y disposición para intervenir en casos de bullying entre los estudiantes. Muestra que la mayoría de docentes necesita comprender mejor el fenómeno de la violencia escolar: sus dinámicas y sus tipos. Los resultados de este estudio dejan ver cómo las dinámicas de violencia relacional son percibidas por los docentes como menos graves, lo que causa que se movilicen en menor medida ante este tipo de agresión, en comparación con otras formas de violencia. Otro estudio, Jorge Rojas (2013), orientado a observar todas las interacciones sociales, preferiblemente las interacciones entre los docentes y los alumnos que originan tensiones, conflictos y un determinado clima de aula, muestra resultados que permiten comprender que determinados aspectos de las dinámicas de las prácticas escolares provocan espacios de violencia implícita y explícita hacia los estudiantes. El mismo autor plantea que los climas que se crean no son los más aptos para el aprendizaje de los valores sociales que promueven las reformas educativas en Chile. Los resultados del estudio de Pablo Madriaza (2008), muestran que hay legitimación y naturalización en las agresiones entre los estudiantes chilenos, que existen culturas escolares agresivas que invisibilizan el maltrato y que los adultos tienden a reconocer poco sus propias agresiones y que tienden a ubicar el problema en los jóvenes. La investigación contempla que el fenómeno de la agresión escolar es un punto a considerar e investigar con mayor profundidad.

En México existen también algunos casos en los que las manifestaciones de violencia exteriorizadas por los estudiantes en las instituciones educativas son altas y por tanto resultan preocupantes, como afirman Ma. Antonieta Aguilera, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco (2007)¹⁰, quienes identifican los aspectos personales de los estudiantes (género, condiciones personales desfavorables como dificultades de audición, visión, etc.), sus interacciones con la institución escolar (desempeño académico, extra edad, repetición o reprobación de grados y cambios de escuela), las interacciones de la familia (composición y dinámica familiar) y la escuela (disciplina y exigencia en los estudios) como los aspectos que se relacionan con las manifestaciones de violencia.

En un estudio extenso, con la participación de 22.017 estudiantes de grado 7° a 12°, de 180 escuelas de El Salvador y de 87.207 estudiantes de 885 escuelas de Bogotá en Colombia, Enrique Chaux y Ana María Velásquez (2008) refieren una marcada agresión y violencia escolar en Latinoamérica, mucho mayor que la revelada en otras investigaciones internacionales. Según el estudio, cerca de uno de cada tres estudiantes, en cada uno de los países, reporta haber sufrido agresión física en el último mes. Cerca de tres de cada diez manifiestan haber agredido físicamente a compañeros en el último mes. Cerca de la mitad han sido robados dentro del colegio. Uno de cada ocho estudiantes en El Salvador y uno de cada cuatro en Bogotá reporta que un compañero trajo armas blancas al colegio en el último año. Uno de cada seis estudiantes en El Salvador y uno de cada diez en Bogotá se sienten inseguros en su institución, de manera tal, que evitan pasar por ciertos lugares por miedo a ser atacados. Añaden, que los estudiantes

¹⁰ Los autores realizaron un estudio de gran escala, que analizó la violencia en función de la disciplina escolar y del consumo de sustancias nocivas, con la participación de 2770 escuelas de primaria, 2397 escuelas de secundaria, 22369 profesores de primaria, 6171 profesores de secundaria, 47858 alumnos de primaria y 52251 alumnos de secundaria, en el que mostraron que los alumnos agredidos son quienes también han participado en agresiones aunque manifestaron que hay más alumnos que declaran ser víctimas de violencia en vez de victimarios. Encontraron también que dependiendo de las dinámicas de los conflictos se presentan cambios de roles entre víctimas, testigos y agresores.

que viven en barrios con mayores índices de violencia son también los más agresivos entre sus compañeros en la institución escolar y afirman que las cifras en América Latina parecen estar de acuerdo con las noticias titulares en los periódicos en los que se declara que sí parece haber un problema grave de convivencia que afecta a muchos estudiantes de muchas escuelas.

Entre los diferentes países que conforman la región de América Latina se encuentran diferencias importantes en cuanto a sus condiciones socioeconómicas, multiplicidad étnica, afianzamiento de las democracias, historias de conflictos armados, índices de violencia, etc. Sin embargo, también existen semejanzas de contexto, históricas y actuales, razón por la cual los estudios señalados, que hacen parte de las investigaciones sobre violencia escolar en América Latina y que han mostrado con sus resultados que éste es un fenómeno complejo, multi-causal, multi -dimensional, central y creciente en Argentina; preocupante y con dinámicas cambiantes en México; naturalizado y legitimado en Chile; marcado en el Salvador y en Colombia y grave en América Latina en general; resultan relevantes para la identificación de la manera como se ha concebido la violencia escolar en la región y para orientar la presente investigación hacia el análisis de la práctica docente como factor vinculante e influyente.

Ahora bien, al centrar la mirada sobre aquellas investigaciones que sobre violencia escolar se han llevado a cabo en Colombia y que aportan elementos de análisis útiles para su comprensión, se señalan a continuación algunos estudios que abordan la idea de la violencia escolar como reflejo de la violencia que cotidianamente se vive en los ámbitos externos o que analizan el problema desde la institución escolar misma, que no explican el fenómeno como una reproducción de los acontecimientos violentos en una sociedad mayor que circunda la institución escolar sino que buscan caracterizarlo y comprenderlo a través de las dinámicas que funcionan al interior de la institución.

Antes del año 1992, no existía en Colombia ningún trabajo dedicado al estudio de las actitudes y comportamientos de los jóvenes en relación con la escuela. Francisco Cajiao (1996)¹¹, en un proyecto a gran escala, con la participación de jóvenes de diferentes regiones del país y de diferentes estratos socioeconómicos, realiza un estudio con miras a conocer los aspectos culturales del adolescente escolar colombiano, presenta el atraso social de la escuela en cuanto a la concepción y a la práctica del conocimiento y en cuanto a su organización social, describe la visión negativa que sobre la institución escolar prima en los adolescentes y las posibilidades que tendría la escuela de desarrollarse adecuándose a los jóvenes, a sus capacidades y a sus deseos de saber, dentro de un clima de aceptación afectiva, de compromiso y libertad. En lo que tiene que ver con el fenómeno de la violencia al interior de la escuela el proyecto hace énfasis en la institución escolar como espacio que ha configurado una serie de prácticas educativas y pedagógicas que propician el distanciamiento entre escuela y estudiantes y permite entender la problemática a partir de la dinámica que genera la institución misma. En el proyecto se afirma que el atraso escolar se ha expresado en la organización social de la escuela, donde el poder descansa sobre el maestro y no da cabida a otros actores y formas de participación¹².

En el año 2004 Jorge Pinzón, Lizeth Rodríguez, Olga roveros, Paola Roa y Elcy Zipaquirá, vinculados al proyecto Violencia y Escuela del Departamento de Biología de la *Universidad Pedagógica Nacional*, y basados en una investigación llevada a cabo con estudiantes y maestros en una escuela de la ciudad de Bogotá y una en el municipio de Soacha,

¹¹ El estudio se realizó con la participación de las universidades Minuto de Dios, Javeriana, Pedagógica y Andes en Bogotá, Pontificia Bolivariana de Medellín, Quindío y Valle, universidad del Atlántico, del Norte y la Secretaría de Educación de San Andrés y Providencia

¹² El aporte del *Proyecto Atlántida*, aquí considerado, es expuesto por Fernando Valencia Murcia en un artículo titulado *Conflicto y Violencia Escolar en Colombia*, resultado del proyecto de investigación *Creatividad y Resolución de Conflictos en la Escuela*, del grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano*, reconocido por Colciencias e inscrito en el Centro General de Investigaciones de la Universidad de San Buenaventura en Cali.

afirman, que la mayoría de gestos que hacen los docentes de la institución en el aula de clase, son fuertes, expresan agresividad, dominación, superioridad y control. Enuncian la idea de que una relación menos violenta entre maestro y estudiante o un discurso pedagógico de mayor reconocimiento del otro podrían permitir una mayor apertura por parte de los estudiantes a una cultura menos violenta. El estudio contempla la posibilidad de que la misma estructura de la escuela permite que en su interior se reproduzca la acción violenta, que no sólo se reproduzcan las manifestaciones de violencia que son propias del entorno social sino que también puede ser posible que se originen acciones violentas de todo tipo, provenientes del mismo quehacer educativo cotidiano. Los autores hablan de la escuela como espacio para controlar, en donde se ejerce el poder de directivas hacia profesores, de profesores hacia estudiantes y de directivas y profesores hacia estudiantes y en el que efectivamente se hace manifiesta la violencia¹³.

Bárbara García y Blanca Inés Ortiz (2012), en una investigación llevada a cabo en instituciones educativas de cinco localidades de Bogotá (Usaquén, Suba, Fontibón, Usme y Santa Fé), abordan el problema de la violencia desde una mirada centrada en el clima institucional y el clima de aula, además del espacio y temporalidad institucional. Las autoras hacen notar que la violencia que se presenta en las instituciones escolares es multi causal y multi relacional y que de este fenómeno son responsables todos los actores involucrados. Al centrarse en la mirada del maestro, observan los factores interpersonales que dan lugar a situaciones de violencia a través de la percepción del maestro y los demás actores del medio escolar. La investigación reconoce al maestro como sujeto de violencia, que puede ser víctima de ella, pero que también puede originarla y constata que el maestro como modelo de sus alumnos tiene poco nivel de influencia,

¹³ Aquí los autores hacen referencia a Rodrigo Parra Sandoval y a su obra *La escuela violenta* de 1992, a Francisco Cajiao y a su obra *Poder y justicia en la escuela colombiana: vida escolar en Colombia* de 1994 y a estudios realizados en el Observatorio sobre Violencia y Convivencia Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros.

que en algunas ocasiones el maestro aparece como modelo negativo con su actuar y que el tipo de relaciones que se establecen en las instituciones educativas entre maestros y estudiantes son esenciales para el desarrollo armónico del trabajo escolar.

Enrique Chaux (2012), vinculado al departamento de psicología de la Universidad de los Andes, y quien ha desarrollado investigación en el campo de la convivencia y agresión escolar, durante más de diez años de forma rigurosa, expresa que los niños que viven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos, también en sus investigaciones explica los mecanismos cognitivos y emocionales involucrados en la ocurrencia de este fenómeno.

Para el presente estudio, el aporte de investigaciones recientes como las de Blaya en Europa y Chaux y Velásquez en Latinoamérica, es fundamental para desmitificar la idea de que la violencia no existe y no es grave en las instituciones escolares. La importancia de autores como Acosta y Chaux, radica en que muestran el fenómeno de violencia escolar desde dos perspectivas: la idea de que el contexto externo puede no influir en el fenómeno de violencia escolar y la idea de que los contextos externos podría favorecer los comportamientos agresivos en el aula, lo que permite tener una visión global del fenómeno antes de centrar la mirada en el contexto interno institucional y particularmente en la práctica docente. Además, a partir del análisis del conjunto de investigaciones citadas anteriormente, se hizo necesario considerar al docente como actor trascendente, lo que posibilitará la comprensión de la violencia al interior de las instituciones, como un fenómeno que podría tener su origen en la figura del docente y su práctica. Los aportes de Jorge Pinzón, Bárbara García y Blanca Inés Ortiz y Francisco Cajiao, son importantes para el estudio en la medida en que explican el fenómeno de violencia escolar desde el funcionamiento de la estructura interna de la escuela y sus diferentes actores.

2.2 Violencia Escolar: Una Clasificación

Como ya se ha mencionado la violencia es un fenómeno que se presenta bajo diferentes formas y la violencia escolar se puede clasificar de distintas maneras. La clasificación de la violencia escolar por su forma hace referencia a la manera como se presentan los comportamientos agresivos y la clasificación según la función, indica la tarea que cumplen los diferentes comportamientos agresivos, sea la de reaccionar ante una ofensa o la de ser un instrumento para conseguir un objetivo. Al respecto, Chaux (2012) propone una clasificación. Según la forma, la agresión se clasifica en cuatro tipos:

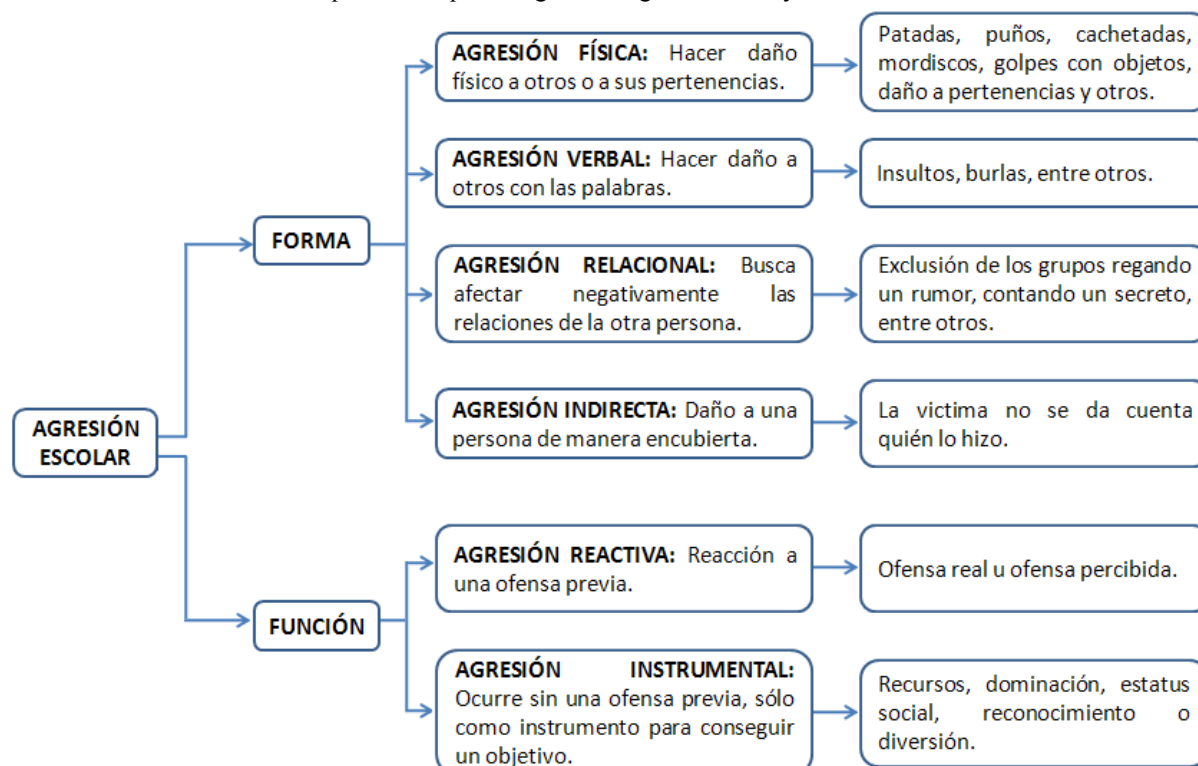
- Agresión física: acciones que buscan hacerles daño físico a otros o sus pertenencias, por ejemplo, con patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes con objetos, rompiendo sus pertenencias, etcétera.
- Agresión verbal: hacerles daño a otros con las palabras, por ejemplo, con insultos o burlas que hacen sentir mal al otro.
- Agresión relacional: acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de la otra persona, por ejemplo, excluyéndola de los grupos o regando un rumor o contando un secreto que la hace quedar mal frente a su grupo.
- Agresión indirecta: hacerle daño a una persona de manera encubierta sin que la víctima se de cuenta de quién lo hizo. (p. 40)

Y, según la función, la agresión se clasifica en dos tipos Chaux (2012):

- Agresión reactiva: ocurre como reacción a una ofensa previa, real o percibida.
- Agresión instrumental: ocurre sin ninguna ofensa previa, sólo como un instrumento para conseguir un objeto, sea éste recursos, dominación, estatus social, reconocimiento o simplemente diversión. (p. 42)

La clasificación de la agresión escolar planteada por Chaux se expresa en el siguiente esquema:

Esquema 1. Tipos de agresión según su forma y su función.



Fuente: Esquema elaborado por los investigadores con base en los planteamientos propuestos por el investigador Enrique Chaux (2012).

Por su parte, Alejandro Castro (2006) propone una clasificación diferente de los comportamientos agresivos que supone acciones como el vandalismo o violencia contra los bienes de la escuela, el maltrato o violencia interpersonal (directo-indirecto, ocasional o persistente, acoso escolar) y conductas como la interrupción en el aula y la indisciplina o transgresión a las normas establecidas que, según él, no hacen referencia necesariamente a actos de violencia o agresión, sino que constituyen fuentes de conflictos y pueden ser precursoras y generadoras de comportamientos agresivos. Al ser la interrupción y la indisciplina comportamientos que pueden desembocar en comportamientos agresivos serán asumidas en la presente investigación como CAE.

El vandalismo como comportamiento violento es definido y clasificado por Castro (2006) como sigue:

Este tipo de violencia se proyecta sobre bancos, cestos de papeles, paredes, materiales didácticos, baños, vehículos del personal que se encuentran en las instalaciones, fachada de la escuela y, en definitiva, sobre todo aquello que esté al alcance y sin testigos.

Dentro de los actos vandálicos, creemos conveniente distinguir varios tipos, atendiendo a las motivaciones o impulsos que lo generan. Así, existen principalmente seis tipos de vandalismo: adquisitivo, táctico, ideológico, vengativo, lúdico y perverso.

Vandalismo adquisitivo: la agresión material se produce, sin ningún tipo de miramientos, con el objetivo de apoderarse de bienes que se le antojan al alumno. En ocasiones este tipo de acción va acompañada de robo con violencia o el destrozo de aulas, oficinas y mobiliario.

Vandalismo táctico: En este caso el alumno pretende llamar la atención sobre una situación. Es el caso de algunas pintadas o grafitis mencionando a directivos o docentes.

Vandalismo ideológico: es llevado a cabo para atraer la atención en torno a determinadas acciones que el autor considera nocivas. Aquí el vandalismo se traduce en forma de lemas sobre las paredes de edificio.

Vandalismo vengativo: en este tipo de vandalismo el bien agredido se convierte en un símbolo que representa las venganzas dirigidas de manera intencionada hacia una o un grupo de personas.

Vandalismo lúdico: esta forma de vandalismo se presenta a modo de competición o juego. Supone un modo de distracción.

Vandalismo perverso: surge de una actitud nihilista del individuo y no tanto fruto de una frustración. Atacan indiscriminadamente los bienes que encuentran a su paso. (p. 58-59)

Asimismo, con referencia al maltrato o violencia interpersonal Castro (2006) precisa que este:

Puede adoptar diferentes formas: puede tratarse de un maltrato directo, es decir, de agresiones de tipo intimidatorio, que a su vez puede incluir un daño físico o verbal; o bien de formas de maltrato indirectas, como la exclusión social. Por lo tanto, el maltrato puede presentar diversas formas:

Maltrato físico:
(directo)

- Amenazar con armas.
- Pegar, empujar, dar patadas, escupir, zancadillas.
- Prohibirle jugar en determinado sitio.

(indirecto)

- Esconder cosas.
- Romper cosas.
- Robar cosas.

Maltrato verbal:

(directo)

- Insultar.
- Poner apodosos, humillar, ridiculizar, caricaturizarlo.

(indirecto)

- Desprestigiar y crear rumores.

Exclusión social:

- Ignorar a alguien.
- Marginar a alguien de una actividad.
- Manipular las relaciones de amistad.

Otras:

- Amenazar con el fin de intimidar.
- Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje).
- Acosar sexualmente.
- Ciber acoso.
- Acoso a través del celular. (p. 62)

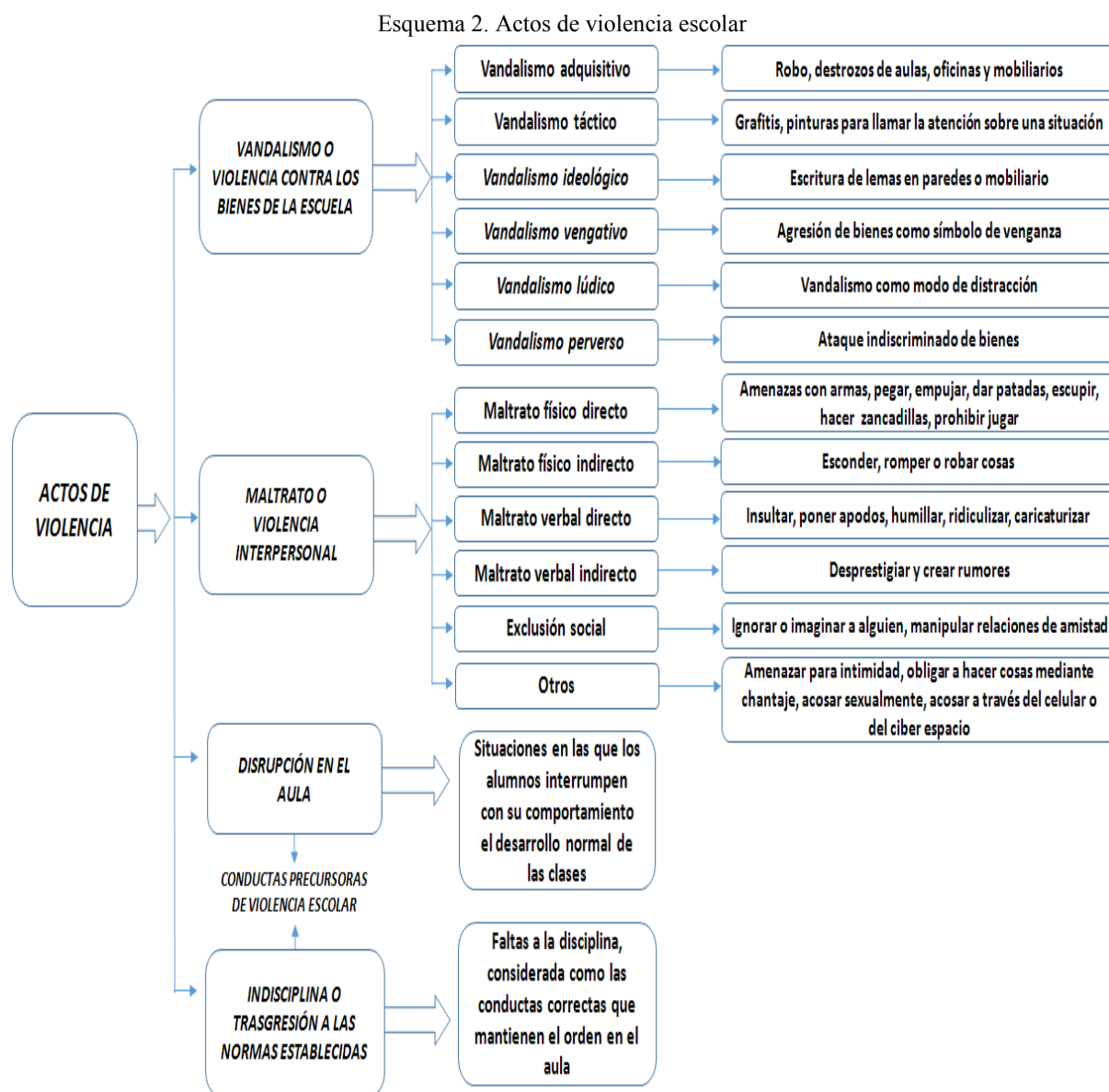
Y al respecto de la disrupción en las aulas y la indisciplina, Castro (2006) señala que:

La conducta disruptiva es generalmente la preocupación más denunciada por los docentes, sobre todo en los niveles inicial y primario. Nos referimos a aquellas situaciones de aula en las que un alumno o varios de ellos, interrumpen con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando a emplear cada vez más tiempo en controlar el orden. El clima que genera no permite ni enseñar al docente, ni a los alumnos aprender, siendo en muchas oportunidades motivo de “contagio” para el grupo que inicialmente estaba tranquilo. (...)

La indisciplina no siempre implica violencia interpersonal, ya que violencia e indisciplina no son equivalentes. Así, la disciplina, como tantos otros elementos educativos, puede ser mirada desde un punto de vista negativo, o desde un punto de vista positivo. Promover la disciplina, es decir,

desarrollar una actitud interior de la que se derive una conducta externa correcta, es tener un concepto positivo de la disciplina; atender únicamente a las “faltas de disciplina” y mantener un orden externo sobre la base de imposiciones y castigos, es el modo negativo de tratar los problemas disciplinarios. (p. 56)

Los aportes que distinguen la perspectiva de Castro se sintetizan en el siguiente esquema:



Fuente: Esquema elaborado por los investigadores con base en los planteamientos propuestos por el investigador Alejandro Castro (2006).

Las clasificaciones de violencia escolar contempladas dejan por sentado, por una parte, que los comportamientos agresivos son multifacéticos: Agresión física, agresión verbal, agresión social o relacionales, agresión en la que se conoce la identidad del agresor (directa), agresión en la que se desconoce la identidad del agresor (indirecta) y comportamientos agresivos que involucran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Y por otra parte, que son multifuncionales: es decir que cumplen funciones diferentes que van desde reaccionar a una ofensa previa hasta convertirse en una herramienta o instrumento para conseguir diferentes objetivos, se traten éstos de recursos, dominación, estatus social, reconocimiento o diversión.

En las perspectivas representadas por Chaux y Castro respectivamente no se encuentran diferencias sustanciales. Por el contrario, sorprende observar las coincidencias que existen entre ambas posturas que aportan, cada una, categorías habituales de análisis de los CAE, lo que permite construir una clasificación robusta y completa sobre dichos comportamientos que incluye incluso aquellos actos que los pueden generar.

Cuadro 1. Una clasificación de la agresión escolar desde las perspectivas de Enrique Chaux y Alejandro Castro.

Clasificación de la agresión escolar según Enrique Chaux	UNA CLASIFICACIÓN ¹⁴	Clasificación de la agresión escolar según Alejandro Castro
<u>Comportamientos agresivos según su forma:</u> AGRESIÓN FÍSICA. AGRESIÓN VERBAL.	<u>Comportamientos Agresivos según su forma:</u> VANDALISMO O VIOLENCIA CONTRA LOS BIENES DE LA ESCUELA: Hacer daño físico a bienes o mobiliario. • Vandalismo adquisitivo (robo de bienes o mobiliario institucional, destrozo de aula y mobiliario) • Vandalismo táctico (grafitis y pinturas para llamar la atención sobre una situación) • Vandalismo ideológico (escritura de lemas en paredes o mobiliario). • Vandalismo vengativo (agresión de bienes como símbolo de venganza). • Vandalismo lúdico (vandalismo como modo de distracción).	<u>Conductas generadoras de violencia escolar:</u> DISRUPCIÓN EN EL AULA.

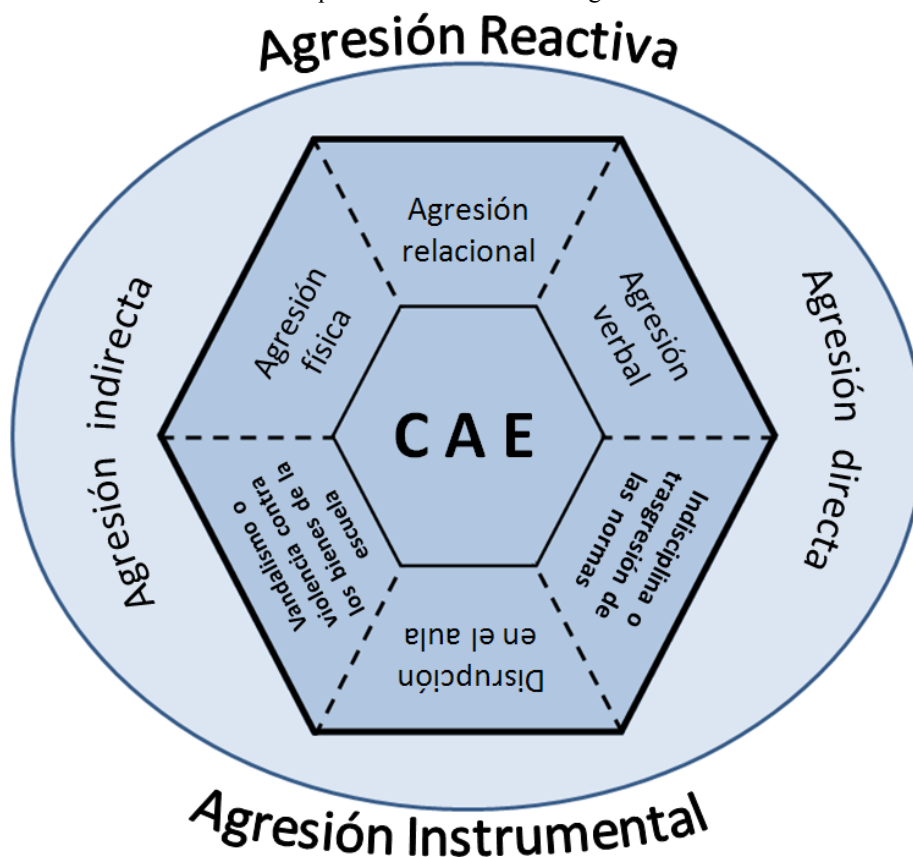
¹⁴ Esta clasificación se realizó con base en las consideraciones de Enrique Chaux y Alejandro Castro. El primero, profesor investigador sobre competencias ciudadanas, manejo de conflictos, agresión, intimidación escolar, prevención de la violencia y educación para la convivencia. Y el segundo, Psicopedagogo y profesor investigador, coordinador general del *Observatorio de la Convivencia Escolar* de la Pontificia universidad Católica de Argentina y miembro del *Observatorio Internacional de la Violencia Escolar* OIVE.

AGRESIÓN RELACIONAL.	• Vandalismo perverso (ataque indiscriminado de bienes). AGRESIÓN FÍSICA: Hacer daño físico a otros o a sus pertenencias. • Patadas, puños, cachetadas, mordiscos, golpes, robo o daño a pertenencias y otros. AGRESIÓN VERBAL: Hacer daño a otros con las palabras.	INDISCIPLINA O TRASGRESIÓN A LAS NORMAS ESTABLECIDAS.
AGRESIÓN INDIRECTA.	• Insultos, burlas, entre otros. AGRESIÓN RELACIONAL: Busca afectar negativamente las relaciones de la otra persona. • Exclusión de los grupos regando un rumor, contando un secreto, amenazas para intimidar, obligar a hacer cosas mediante el chantaje, acosar sexualmente o a través de las TIC.	<u>Conductas violentas propiamente dichas:</u>
<u>Comportamientos agresivos según su función:</u>	AGRESIÓN DIRECTA: Daño a una persona de manera NO encubierta.	VANDALISMO O VIOLENCIA CONTRA LOS BIENES DE LA ESCUELA.
AGRESIÓN REACTIVA.	AGRESIÓN INDIRECTA: Daño a una persona de manera encubierta.	
	DISRUPCIÓN EN EL AULA: Situaciones en la que los alumnos interrumpen con su comportamiento el desarrollo normal de la clase.	
AGRESIÓN INSTRUMENTAL.	INDISCIPLINA O TRASGRESIÓN DE LAS NORMAS: Faltas a la disciplina considerada como las conductas correctas que mantiene el orden en el aula.	MALTRATO O VIOLENCIA INTERPERSONAL.
	<u>Comportamientos Agresivos según su función:</u>	
	AGRESIÓN REACTIVA: Reacción a una ofensa previa real o percibida.	
	AGRESIÓN INSTRUMENTAL: Ocurre sin una ofensa previa, sólo como instrumento para conseguir objetivos de recursos, dominación, estatus social, reconocimiento, diversión o venganza.	

Fuente: Cuadro de la clasificación de los CAE elaborado por los investigadores con base en las perspectivas de Enrique Chaux (2012) y Alejandro Castro (2006).

El esquema tres resume así la clasificación de los CAE. Clasificación que implica una especie de diferenciación de los comportamientos agresivos que contempla el vandalismo, la agresión física, la agresión verbal, la agresión relacional y la agresión directa e indirecta como fenómenos de violencia estrictamente y las manifestaciones de desorden e indisciplina en el salón de clase como comportamientos precursores de la violencia en el aula y que precisa la agresión reactiva e instrumental como las funciones que subyacen a éstos.

Esquema 3: Modelo del hexágono.



Fuente: Modelo creado por los investigadores para resumir la clasificación de los CAE según su forma y su función.

2.3 Albert Bandura y Richard Tremblay: Dos Aproximaciones al Origen y Aprendizaje de los Comportamientos Agresivos

¿Cómo se aprenden los comportamientos agresivos?, ¿Existe un factor innato que favorezca el aprendizaje de los comportamientos agresivos? ¿Existen factores ambientales determinantes en el proceso de aprendizaje de la agresión? Las conductas agresivas han sido explicadas desde diferentes aproximaciones¹⁵, en esta investigación los postulados clásicos de

¹⁵ Carrasco y González exponen detalladamente en su trabajo titulado *Theoretical issues on aggression: Concept and models*, algunas perspectivas etológicas y socio biológicas que permiten una comprensión amplia de la agresión.

Albert Bandura y los postulados de Richard Tremblay orientarán la comprensión del aprendizaje de las conductas agresivas.

Según Bandura (1978):

Las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva; deben aprenderlos de una u otra manera. Algunas formas elementales de agresión pueden perfeccionarse con un mínimo de enseñanza, pero las actividades de índole más agresiva –sea entablar un duelo con navajas, liarse a golpes con un enemigo, combatir como soldado o aplicar el ridículo como venganza– exigen el dominio de destrezas difíciles que a su vez requieren de extenso aprendizaje. Las personas pueden adquirir estilos agresivos de conducta, ya sea por observación de modelos agresivos o por la experiencia directa... (p. 312)

Todo comportamiento agresivo se incuba y se desarrolla en un contexto que supone patrones agresivos de conducta a través de la modelación o imitación de actuaciones agresivas o a través de la inmersión en ambientes agresivos. Por consiguiente, toma fuerza la idea de que la enseñanza - aprendizaje de los comportamientos agresivos ocurre cuando se muestran y se observan¹⁶ acciones violentas. En este sentido el mismo Bandura referenciando a Gladys Reichard y enfatizando en la preponderancia del aprendizaje por imitación afirma que “los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino más bien lo que les ven hacer” (1963 p. 59).

Por su parte, y a propósito de los procesos que tienen relación con el origen y el desarrollo de los comportamientos agresivos, Richard Tremblay (2008), señala:

¹⁶ En la teoría clásica del aprendizaje social Albert Bandura demostró que niños de 3 a 5 años imitan los comportamientos agresivos cuando observan a los adultos actuar agresivamente. Son famosos los experimentos que Bandura realizó sobre el aprendizaje de la agresión utilizando un película en la cual un muñeco de plástico era maltratado y agredido. Dicha película fue enseñada a un grupo de niños quienes imitaron dichos comportamientos de forma muy similar.

Todos los bebés humanos están programados para comportarse de determinada manera: lloran cuando tienen hambre, buscan el abrazo de la madre cuando se lastima, o pueden quitarle un juguete a otro niño si lo desean. Estos comportamientos son naturales, no necesitan ser aprendidos. Y el comportamiento agresivo es uno de estos comportamientos “naturales”. Los niños no necesitan ver un comportamiento agresivo para aprender a actuar de manera agresiva. (p.14)

Desde esta perspectiva el ambiente no constituye un factor que genere la agresión. Claramente Tremblay afirma que los comportamientos agresivos en el ser humano no son aprendidos sino innatos. Sin embargo, sí plantea que factores ambientales tales como el contexto familiar y el ambiente intrauterino, sumados a la herencia de la especie, a la herencia de género y al temperamento, están asociados al aprendizaje de la no agresión y a la disminución de los comportamientos agresivos a través de los procesos de socialización durante las diferentes etapas del crecimiento. A este último respecto, Tremblay (2008) afirma:

Hasta aproximadamente los tres años, la agresión física se da casi de igual manera en los niños que en las niñas, aunque las niñas tienden a alcanzar un punto más bajo de agresión (...) La historia familiar es un factor importante que puede predecir el grado en el cual un niño utilizará el uso físico del comportamiento agresivo (...) Los niños pueden heredar de sus progenitores cierta tendencia a acudir a la agresión (...) La mayor parte del desarrollo del cerebro del bebé y de su sistema nervioso ocurre dentro del útero. Por ello, resulta razonable creer que el ambiente intrauterino puede ser un factor de riesgo si los individuos continúan desarrollando comportamientos agresivos frecuentes. Entre los retrasos en el desarrollo se encuentra la incapacidad de controlar de manera adecuada los impulsos agresivos (...) La predisposición de un individuo hacia el aprendizaje y la interacción social vienen determinados por una serie de cualidades a las que podemos llamar temperamento o personalidad (...) Una de las principales señales del temperamento es la energía o intensidad con la que reacciona ante su ambiente. Algunos bebés despiertan con facilidad y lloran cuando hay ruido, sienten la luz, les cambian el pañal, etc (...) Un infante muy reactivo es muy probable que tenga problemas de comportamiento. (p. 14-17)

La interpretación de Bandura y la interpretación de Tremblay son evidentemente disímiles. No obstante, resulta interesante ver que mientras el primero sostiene que los comportamientos agresivos se aprenden del ambiente, el segundo afirma que lo que se aprende del ambiente es la no agresión. De donde se desprende que el ambiente es un factor determinante que sirve para aprender a ser agresivos pero igualmente para dejar de serlo. Finalmente ambos coinciden en la importancia del ambiente, uno como generador de la agresión y otro como represor y mitigador de los comportamientos agresivos. Y es precisamente esta comprensión la que será fundamental en el momento de describir la influencia de la oferta valoral del docente en los comportamientos agresivos de los estudiantes dentro del ambiente del aula de clase.

2.4 La Práctica Docente: Una Significación

La práctica docente se presenta como una trama compleja de las relaciones que establece el maestro con su entorno en un contexto social, económico, político y cultural, que constituye un sin número de vínculos entre personas, con el campo de conocimiento, con la institución escolar y con los diferentes aspectos de la vida humana en general.

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999) la práctica docente se asume como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones, de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. Este concepto de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo. (p. 21)

Las relaciones en la práctica compleja del sujeto maestro se pueden comprender desde diferentes ángulos. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) explican que “dichas relaciones se han

organizado en seis dimensiones que servirán de base para el análisis (...): personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.” (p. 28)

2.4.1 Dimensión valoral de la práctica docente.

Al ser la práctica docente una acción intencional orientada a la consecución de unos objetivos educativos, ésta encierra un componente axiológico o de valores, el que precisamente constituye la dimensión valoral de la práctica docente. La forma como se da la relación entre el sujeto docente y el sujeto estudiante dentro del aula de clase y los valores puede ser definida así:

La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta –de modo implícito o explícito– sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa. (...) Esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.36)

Y, en el marco del componente axiológico se origina el concepto de *oferta valoral*. El próximo apartado da cuenta de su significado y trascendencia.

2.4.2 La oferta valoral del docente.

En este estudio se define la *oferta valoral del docente* como las acciones que realiza el maestro en su quehacer cotidiano dentro del aula de clase que permiten el desarrollo de la

moralidad de los estudiantes, en consonancia con la definición que presentan Fierro y Carbajal¹⁷ (2003) cuando dicen:

Entendemos por oferta valoral un aspecto del proceso de socialización que se da en el ámbito de la escuela, mediante el cual el docente genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos. En la generación de oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos intervienen:

- la transmisión de un determinado conjunto de comportamientos considerados como obligatorios o deseables para los alumnos,
 - su puesta en práctica,
 - el desarrollo de actividades de enseñanza orientadas a promover la reflexión de los alumnos.
- (p. 33)

Es conveniente precisar aquí el concepto de moralidad que subyace a la categoría OVD.

Moralidad.

Para desarrollar el concepto de moralidad es necesario abordar otros conceptos como el de *valores* y *moral*, elementos que se encuentran íntimamente ligados entre sí. Los valores aluden a las directrices que permiten regular el comportamiento de los miembros de un grupo y que se expresan a través de sistemas normativos vigentes en una sociedad. Lo que supone que los valores pueden entenderse como regulaciones sociales. Hay, como se ve, según Fierro y Carbajal (2003), distintos tipos de valores:

- a) Las que aluden al comportamiento esperado de los miembros de una sociedad particular de acuerdo con los usos y costumbres de la misma, que pueden cambiar según el grupo social o el contexto particular. Este tipo de exigencias dan lugar a lo que denominamos *valores concretos*.

¹⁷ En el año 2003, en México, las investigadoras Cecilia Fierro y Patricia Carbajal realizaron una investigación de tipo etnográfico en donde ampliaron el estudio de la dimensión valoral de la práctica del docente e introdujeron la categoría de “*oferta Valoral*”.

b) Las que refieren a exigencias genéricas que han logrado trascender en el tiempo y en el espacio, y por tanto van más allá de los usos y costumbres de un grupo social o de un momento histórico determinado y tienen un reconocimiento transcultural; equivalen a los principios éticos universales y dan lugar a lo que denominaremos *valores abstractos o genéricos*. (p. 41)

Es significativa la importancia que tiene la distinción anterior entre valores abstractos y valores concretos por cuanto permite el acercamiento a la OVD desde el eje de análisis del *comportamiento normativo del docente*¹⁸, cuestión que se ahondará más adelante.

Ahora, el conjunto de valores sociales aduce a la moral de un grupo, o en palabras de Fierro y Carbajal (2003) “la moral de una sociedad (...), está compuesta por el conjunto de exigencias genérico - sociales expresadas en valores abstractos y concretos que llegan al sujeto a través de sistemas normativos sociales, traducidos en normas abstractas y concretas” (p.42), y la relación de los individuos con las regulaciones sociales o valores aduce a la moralidad; entendida como, según lo precisa Heller (1995), “la relación práctica singular de una persona con las normas y reglas de conducta correcta” (p.65). Dicho brevemente la moralidad es la relación que entabla cada individuo con el sistema normativo vigente en el grupo en el que se desenvuelve.

A esto se añade que en el desarrollo de la moralidad de un individuo intervienen distintos factores que corresponden al medio en el que se desarrolla y a estructuras cognitivas propias del individuo mismo. Fierro y Carbajal (2003), basadas en estudios minuciosos de la teoría Socio-antropológica de Agnes Heller y la teoría Psicopedagógica de Lawrence Kohlberg, advierten que:

El desarrollo de la moralidad del individuo depende, por lo tanto de dos tipos de factores. Los que provienen del contexto socio-cultural en donde se ubica, y que transmiten cierto tipo de valores a

¹⁸ El *comportamiento normativo* del docente junto con el *comportamiento afectivo* del docente constituyen para esta investigación los ejes de análisis de la categoría OVD. Y fueron propuestos por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal en su acercamiento a la oferta *valorativa del docente* como objeto de estudio.

través de la normatividad y de las expectativas sociales vigentes. Están, por otra parte, los factores internos del propio sujeto, cuyas estructuras cognitivo-evolutivas le permitirán interpretar, asimilar y finalmente acomodar los estímulos que le vienen del exterior, con vistas a construir su propia conciencia moral. (p.43)

El siguiente cuadro ilustra bien los elementos básicos que caracterizan las diferentes etapas del desarrollo de la moralidad de los individuos, recuperados por Fierro y Carbajal de los postulados de Heller y Kohlberg:

Cuadro 2. Desarrollo de la moralidad desde los enfoques socio antropológico y psicopedagógico, de Fierro y Carbajal.

Enfoque socio antropológico Agnes Heller	Interpretación de Fierro y Carbajal	Enfoque psicopedagógico Lawrence Kohlberg
Primer nivel de la particularidad Sometimiento de los afectos y motivos particulares a las exigencias socio-culturales. Se refiere a los usos específicos que se convierten en costumbres. Actitud acrítica. Se desarrolla una: “Conciencia-de-mi-mismo”.	Etapas de socialización: transmisión, adaptación Etapas premoral Transmisión de normas y valores. Sienta las bases del desarrollo moral inicial. Personalidad moral heterónoma: relación sumisa a la autoridad.	Nivel pre convencional (0-9 años) El sujeto no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. Las normas son externas a sí mismo y se subordina a los mandatos de la autoridad. Perspectiva social: egocéntrica.
Segundo nivel de la particularidad La exigencia es interiorizada: se eleva a motivación personal. La exigencia de la sociedad aparece como una exigencia que el particular dirige a sí mismo. Actitud acrítica: interioriza las normas concretas y abstractas sin advertir contradicciones. Actitud crítica: Advierte contradicción. Se desarrolla una: “Conciencia-de-nosotros”.	Etapas de interiorización de las expectativas y normas sociales: Etapas moral Identificación del sujeto con las normas de la sociedad. INTERIORIZACIÓN Personalidad moral heterónoma: sometimiento a las expectativas sociales y obediencia literal a las normas convencionales. Posibilidad de experimentar CONFLICTO MORAL.	Nivel convencional (9 – 16 años) La base de la moralidad es la conformidad y el mantenimiento de las normas sociales y las expectativas de la sociedad. Perspectiva social: socio céntrica.

Nivel de la individualidad Imagen moral reflexionada y elaborada autónomamente. Se distancia de las normas o costumbres del entorno sobre la base de valores auto escogidos. Es la relación consistente con el carácter de la especie, como relación elegida; incluye el factor de libertad. Actitud crítica. Se desarrolla una: “Conciencia-de-especie”.	Hacia una moral autónoma Etapa moral El individuo asume una postura crítica ante el mundo. Define sus valores según principios auto escogidos y actúa en consecuencia. Personalidad moral autónoma.	Nivel post convencional (16 años en adelante) La moral se determina mediante principios y valores universales que permiten examinar críticamente la moral de la propia sociedad. El sujeto entiende y acepta las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación de los principios morales generales que subyacen en las normas. Perspectiva social: prioritaria a la sociedad - universalidad de principios éticos.
---	---	--

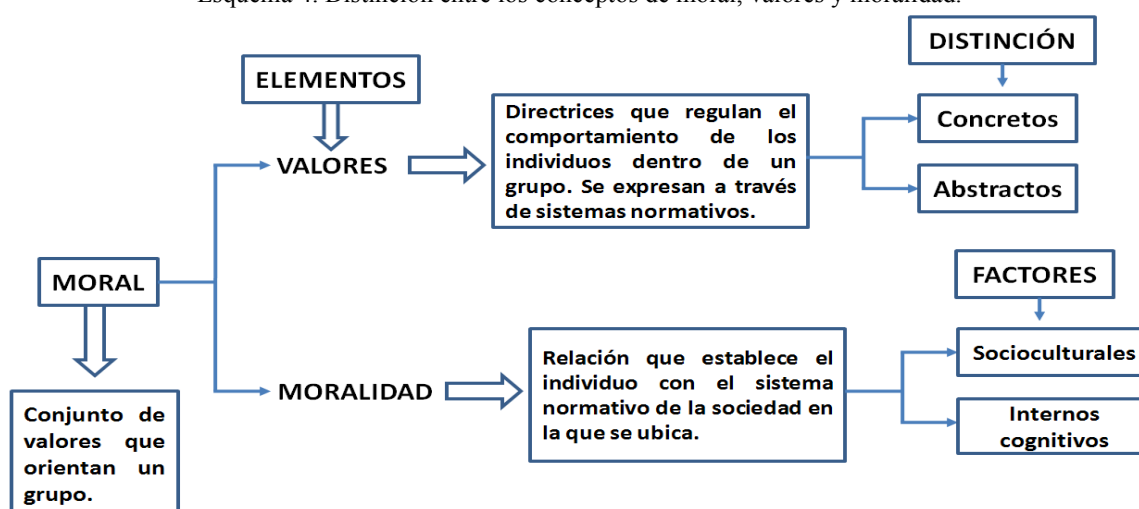
Fuente: Mirar la Práctica Docente desde los Valores. Fierro y Carbajal. 2003.

Y enfatizan:

El nivel de desarrollo de la moralidad que alcancen los sujetos en una sociedad, influirá en la moral social, facilitando u obstaculizando la construcción de relaciones sociales basadas en la libertad, en el respeto a la dignidad del ser humano, así como en la justicia. (Fierro y Carbajal, 2003, p.43)

Es importante resumir de modo esquemático lo examinado hasta aquí:

Esquema 4. Distinción entre los conceptos de moral, valores y moralidad.



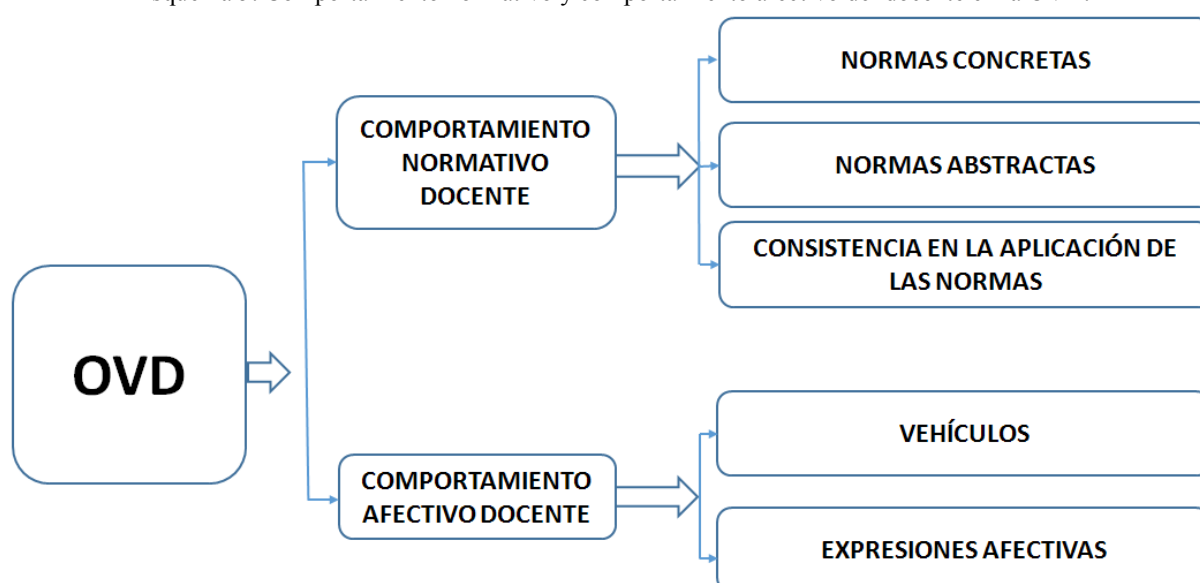
Fuente: Esquema elaborado por los investigadores para distinguir los conceptos de moral, valores y moralidad, con base en los planteamientos propuestos por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

Lo que se acaba de observar permite contemplar la tesis de que el nivel de desarrollo de la moralidad que alcancen los individuos en un grupo, genera o mitiga los comportamientos agresivos en los individuos¹⁹ y que, el contexto social o ambiental en el que se ubique el individuo desarrolla su moralidad lo que genera o mitiga sus comportamientos agresivos. Idea esta última sugerida en apartados anteriores al abordar el asunto del origen y aprendizaje de los comportamientos agresivos.

Componentes de la oferta valoral del docente.

A continuación se ahondará en la descripción del *comportamiento normativo* y el *comportamiento afectivo* del docente, como ejes que permiten el acercamiento a la categoría de la OVD como objeto de estudio. El siguiente esquema²⁰ lo resume así:

Esquema 5. Comportamiento normativo y comportamiento afectivo del docente en la OVD.



Fuente: Esquema elaborado por los investigadores para resumir el comportamiento normativo y afectivo de la OVD con base en los planteamientos propuestos por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

¹⁹ Entiéndase las acciones que tienen la intención de hacer daño físico, psicológico o social al otro, como comportamientos agresivos que no se enmarcan dentro de las relaciones sociales basadas en la libertad, en el respeto a la dignidad del ser humano y en la justicia.

²⁰ Esquema inspirado en el compendio realizado por Cecilia Fierro y Patricia Carbajal en su obra *Mirar la práctica docente desde los valores* en el año 2003.

El comportamiento normativo del docente hace referencia a las normas que el docente privilegia en su salón de clase y es claramente entendido por Fierro y Carbajal (2003) como:

El conjunto de parámetros que el docente establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clase y de la escuela en general, y hace referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación. (p.34)

A través de su práctica el docente fija una normatividad en el aula de clase y las normas a su vez son la expresión directa de los valores que atañen a éste. El comportamiento normativo del docente representa la práctica y la vivencia de los valores que el docente ofrece a los estudiantes en la cotidianidad del aula por lo que constituye uno de los ejes de análisis de la OVD.

Conviene saber que los valores contenidos o expresados en las normas las convierte en concretas o abstractas. Fierro y Carbajal (2003) señalan:

Hemos definido a las normas concretas en el ámbito de la escuela como el conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha. (p.64)

Se refieren dichas normas a diferentes convenciones escolares como hacer silencio, cumplir con la tarea, trabajar individualmente, llegar a tiempo, sentarse correctamente, no gritar en el aula o formarse en filas, entre otras. Y, en lo concerniente a las normas abstractas añaden las autoras que “representan las oportunidades que el docente le ofrece al alumno a fin de que pueda rebasar el ámbito más inmediato que lo remite a las convenciones escolares, para tomar contacto con los principios o valores abstractos” (Fierro y Carbajal, 2003, p.110). Valores

abstractos que pueden aludir al respecto, la tolerancia, la honradez, la libertad o la responsabilidad, entre otros.

Hay que mencionar, además, la consistencia o inconsistencia del docente en la orientación a la norma como un tercer aspecto que hace posible el acercamiento a su comportamiento normativo, que “permite analizar ya no únicamente el contenido, sino las oportunidades que el docente ofrece al alumno para interiorizar la normatividad que le presenta” (Fierro y Carbajal, 2003, p. 62) y que tiene repercusiones directas en la convivencia y en los niveles de agresión escolar, según afirman Fierro, Carbajal y Martínez cuando dicen (2010):

Ser consistentes en establecer y hacer cumplir las normas escolares se relaciona con asuntos muy importantes de la convivencia escolar, así como la formación para la vida ciudadana, como lo es: 1) su relación con la justicia, 2) la formación para la autorregulación, 3) la solución de conflictos y 4) el sentido de la legalidad. (p. 87)

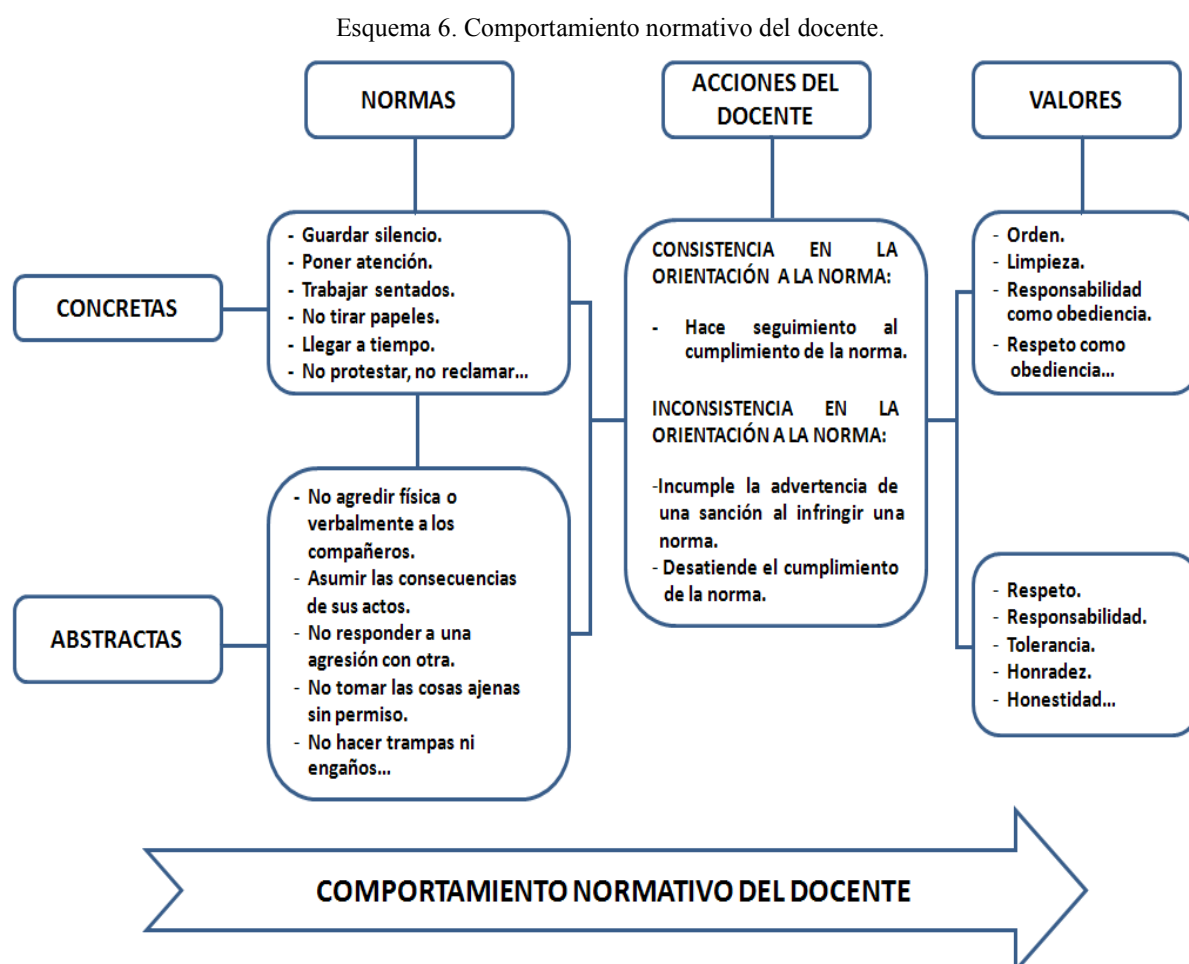
Las acciones a través de las cuales el maestro alude a las normas en el salón de clase se presentan de dos maneras: por alusiones o indicaciones propositivas y por señalamientos cuando son transgredidas. En la orientación a la norma por alusión el docente señala a los estudiantes las normas que se deben cumplir explicando su importancia, ésta es la forma propositiva de presentarlas y la que mayor oportunidad de desarrollo de la moralidad brinda a los estudiantes, ya que les permite una interiorización coherente, en el sentido que refieren Fierro y Carbajal (2003):

“El hecho de que la autoridad, en este caso el docente, utilice indicaciones para aludir a las normas, enfatizando el comportamiento esperado, aporta elementos a los alumnos para conocer de antemano lo que se espera de ellos. De esta forma, las normas se hacen presentes de una manera anticipada facilitando la comprensión de las expectativas que se tienen de ellos en el contexto escolar, lo que generará oportunidades para su interiorización.” (p.67).

Los señalamientos por transgresiones a las normas son los llamados de atención que el docente hace cuando hay un incumplimiento a la norma y es la forma que menos genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes porque según Fierro y Carbajal (2003) “cuando las normas llegan a los alumnos únicamente o principalmente a través de llamados de atención del docente ante sus transgresiones, se corre el riesgo de que la normatividad esté sujeta a la arbitrariedad” (p.68).

Estos postulados serán trascendentales en el momento de caracterizar la OVD y de determinar su vínculo con las manifestaciones de agresión del estudiante en el aula.

Se acude al siguiente esquema para ejemplificar:



Fuente: Esquema elaborado por los investigadores para ejemplificar el comportamiento normativo del docente, con base en los planteamientos propuestos por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

El *comportamiento afectivo del docente* es definido como la manera que el docente utiliza para entablar su relación con los estudiantes en el aula de clase. En el comportamiento afectivo del docente al igual que en su comportamiento normativo se encuentran tácitos ciertos valores. A este respecto indican Fierro y Carbajal (2003):

a través del comportamiento afectivo, el docente manifiesta en distintos espacios formales e informales, las propias regulaciones que delinean su relación con los alumnos, desde su posición de autoridad. El docente pone en práctica sus propios valores al permitirse determinada forma de trato y de manifestar afectos de distinto signo -que puede ir desde felicitación hasta el insulto- hacia la persona de sus alumnos. (p.115)

El análisis del comportamiento afectivo es posible gracias a los *vehículos* y las *expresiones afectivas* del docente, elementos que se han convertido en herramientas importantes para su observación. Fierro y Carbajal (2003) detallan:

Por vehículos entendemos el medio a través del cual el docente presenta o señala una norma concreta. Las expresiones afectivas que los docentes dirigen a los alumnos las hemos definido como gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeños de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales. (p.116)

Así, felicitar o hablar en privado con un estudiante puede constituir un vehículo mediante el cual el docente señala o presenta una norma en particular. De la misma manera que gritar o recriminar a un estudiante puede también constituir un vehículo para presentar una norma deseada. El espectro de vehículos puede ser bastante amplio. Las formas que utiliza el docente para aludir a las normas pueden ser muy variadas. De la misma manera que agradecer un favor, atender una petición, ignorar, insultar o hacer mala cara a un estudiante, pueden constituir expresiones afectivas del docente.

Los vehículos empleados por el docente para aludir a las normas son importantes en el desarrollo de la moralidad de los estudiantes porque favorecen la interiorización de las mismas, brindan la posibilidad de ponerse en el lugar de los otros facilitando la oportunidad para comprender los beneficios o daños que se pueden causar por el acatamiento o incumplimiento de una norma, brindan la oportunidad de ser conscientes de los pensamientos de los otros y de sus sentimientos, representan vivencias de los valores y son una manera para favorecer la reflexión y el conflicto moral que se produce luego de tomar contacto en perspectiva de posibles daños que genera incumplir una norma. Fierro y Carbajal (2003), argumentan la importancia de los vehículos en el desarrollo de la moralidad de los estudiantes de la siguiente manera:

- Representan oportunidades de toma de rol, lo cual favorece la interiorización de las normas y, en consecuencia, el desarrollo de la autonomía. Asimismo, la toma de rol puede sentar las bases para que se generen conflictos morales.
- Los vehículos utilizados por los docentes para hacer cumplir las normas representan en sí mismos vivencias en las cuales se construyen o no los valores de justicia y respeto. (p.122)

Las expresiones afectivas del docente son importantes en el desarrollo de la moralidad del estudiante porque favorecen o no la construcción de valores y porque permiten o no la creación de oportunidades para la interiorización de las normas y el desarrollo de la autonomía. Fierro y Carbajal (2003) consideran:

Al igual que los vehículos, tienen implícita una carga valoral estrechamente relacionada con el respeto hacia el alumno. De manera especial, (...) se vinculan también a la justicia, si la consideramos como el trato equitativo que los alumnos merecen desde sus diferencias individuales y condiciones de vida. (p.182)

Desde las perspectivas anteriores, la oferta valoral en la dimensión valórica de la práctica del docente cumple una función sustancial dentro del proceso del desarrollo de la moralidad de los estudiantes puesto que lo afecta. De cara al desarrollo de la moralidad de los estudiantes el

docente puede ofrecer o no oportunidades que favorezcan la interiorización de las normas, el desarrollo de la autonomía, la reflexión alrededor de conflictos morales y la construcción y vivencias de los valores.

2.4.3 El estilo del docente y la OVD.

El estilo con el que el docente maneja su comportamiento normativo y su comportamiento afectivo en la clase puede orientar el tipo de relación que los estudiantes establecen con el sistema de normas de conducta vigente en el aula. Ambos comportamientos del docente son importantes para el desarrollo de la moralidad o formación valoral del estudiante y hay un estilo en el docente, es decir, “un modo de relacionarse con los alumnos que tiene que ver con su esquemática, con sus preferencias” (Maturana, 2003, p.56). Chaux (2012) habla de un estilo autoritario, de un estilo permisivo, de un estilo negligente y de un estilo democrático. A su vez, Fierro y Carbajal (2003) refieren gestos tales como el afecto, la inconsistencia, la atención, la desatención, la actuación discrecional, la recriminación, entre otros²¹, que muestran una lógica en la relación del docente con sus estudiantes que orienta las acciones de éste y definen su estilo.

²¹ En su propuesta Fierro y Carbajal abordan los perfiles del docente de acuerdo con su oferta valoral y presentan los resultados obtenidos al focalizar a cinco docentes en cuanto a su perfil de comportamiento afectivo, contemplando los vehículos y las expresiones afectivas utilizadas por cada uno de ellos. La combinación de los vehículos y las expresiones afectivas permitió a las autoras establecer una tendencia particular del comportamiento del docente.

Cuadro 3: Perfil del docente y generación de oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes.

ESTILO DEMOCRÁTICO	Es afectuoso y muestra altos grados de atención con sus estudiantes. Mantiene buena comunicación y es consistente en la aplicación de las normas. Genera un ambiente democrático en la forma de organizar las actividades en el aula y de relacionarse con los estudiantes. Da indicaciones puntuales para referirse a las normas definidas con la participación de todos los estudiantes, explica el sentido de la norma y da razón de las consecuencias de su incumplimiento. Los estudiantes avanzan hacia una fase autónoma en el desarrollo de su moralidad, necesitando cada vez menos la presencia de una autoridad externa que regule su comportamiento.
ESTILO NEGLIGENTE	No es afectuoso y no define normas ni límites. Es inconsistente. Desatiende completamente a los estudiantes. Desatención que llega a que el docente no reaccione frente a posibles CAE. En este estilo no ocurren los aprendizajes esperados para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes.
ESTILO PERMISIVO	Es afectuoso pero no define normas o es inconsistente en el seguimiento al incumplimiento de éstas. Puede tolerar comportamientos agresivos entre estudiantes, enviando así un mensaje de aceptación de los CAE y posibilitando problemas disciplinarios. Este perfil obstaculiza el desarrollo de la moralidad de los estudiantes haciendo difícil que puedan aprender sobre cualquier tema incluyendo aquellos de contenido valoral.
ESTILO AUTORITARIO	No es afectuoso. Privilegia el cumplimiento de normas concretas (orden, seguimiento de instrucciones, trabajo juicioso, silencio...). La relación con los estudiantes se estructura como una lucha por el control de la clase. Recurre a la imposición para obtener el control de la clase. Define normas pero las aplica arbitraria y discrecionalmente. Grita. Hace cantaleta. Impone. Abusa de su poder. Este perfil no genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes.

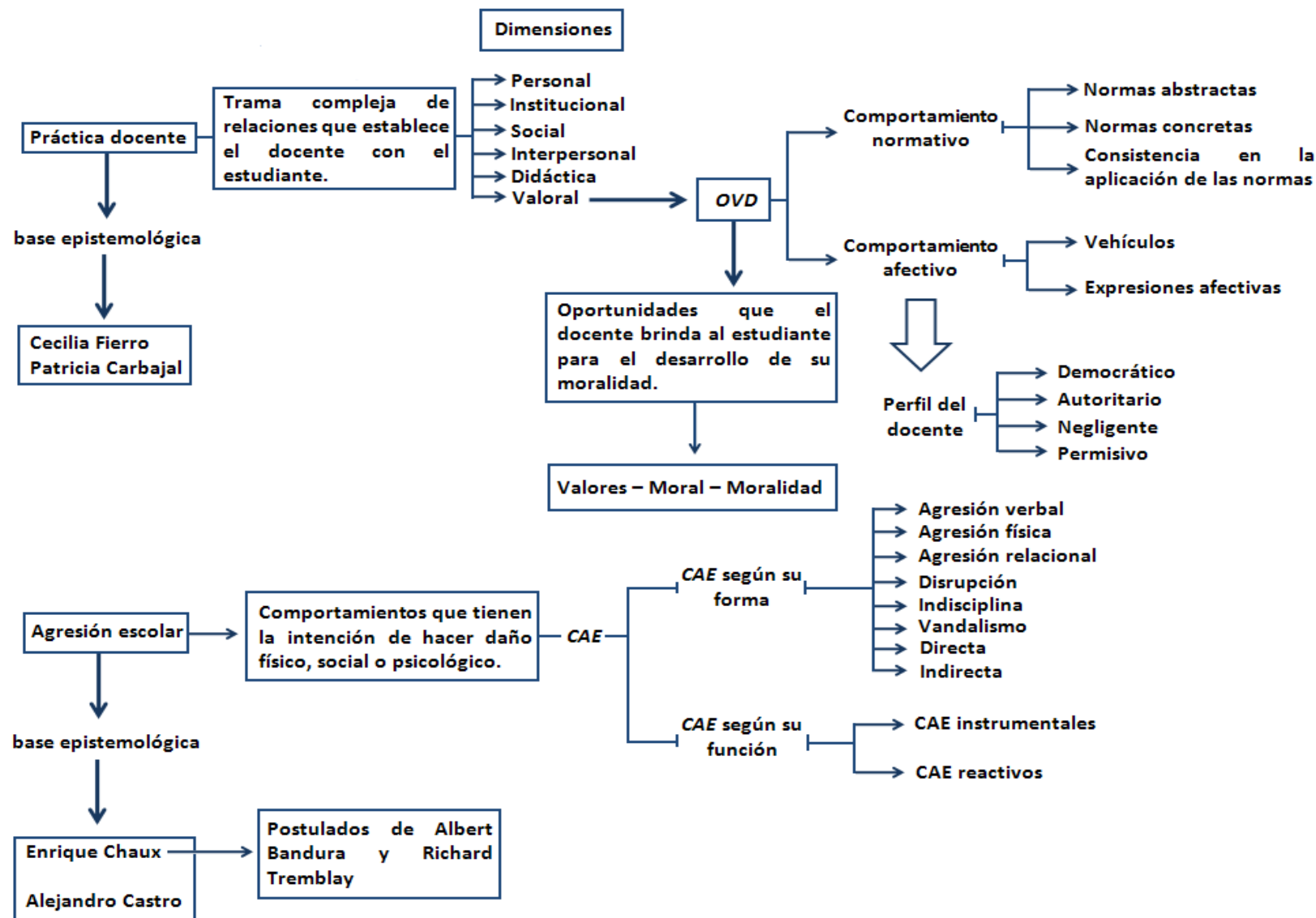
Fuente: Cuadro elaborado por los investigadores, con base en los planteamientos propuestos por los investigadores Fierro y Carbajal (2003) y Enrique Chaux (2012).

Algunos perfiles facilitan y otros a su vez obstaculizan el desarrollo de la moralidad de los estudiantes. En razón de lo anterior Fierro y Carbajal (2003) afirman que:

esta presentación de perfiles muestra que la oferta valoral del docente se nutre de elementos de distinto orden, en los cuales las orientaciones personales y profesionales se entretajan dando lugar a combinaciones diversas en cada sujeto, algunas de las cuales resultan más favorables que otras de cara a la generación de oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos. (p.281)

Por último, véase lo que se ha mostrado ya en un esquema que sintetiza los aspectos conceptuales que sustentan el presente estudio:

Esquema 7. Estudiantes Agresivos en el aula: ¿Cuestión de Docentes?: Aspectos conceptuales del estudio.



Fuente: Esquema elaborado por los investigadores para resumir aspectos conceptuales de su estudio.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

Los lineamientos metodológicos y las técnicas utilizadas en la presente investigación de tipo cualitativo se enmarcan dentro del método etnográfico y dentro de un enfoque analítico-descriptivo. Se privilegió el método etnográfico por haber asumido la etnografía actual “la tarea de tratar de comprender los fenómenos educativos en las sociedades contemporáneas” (Parra, 1996, p.361) y de “describir detalladamente los patrones culturales de pequeños grupos de personas” (Lerma, 1999, p.71). La investigación de tipo etnográfico centra su interés en la descripción y análisis de un campo específico de la realidad social, de una escena cultural y de pautas de interacción social, que pueden referirse a la manera en la que los individuos viven, a sus creencias, a sus motivaciones, a sus preferencias o a sus formas de conducta o maneras de comportarse.

Ahora, desde la propuesta etnográfica, la presente investigación se enmarca en la línea de los estudios microetnográficos²² que en palabras de Parra Sandoval (1996):

Centran su foco de atención en la institución educativa y, más concretamente, en la situación de interacción maestro-alumno en el aula de clase. (...) interpretan el proceso educativo como un proceso de comunicación...(p.361)

La investigación abordó la cotidianidad del aula de clase, escenario en el cual se presentan diversos tipos de interacción entre el docente y el estudiante, en su papel de sujetos que intervienen durante el proceso enseñanza y/o aprendizaje, y se ocupó de la oferta valoral del docente y su relación con los comportamientos agresivos del estudiante que se observan en el

²² En su trabajo *alumnos y maestros* (1996) el sociólogo Rodrigo Parra Sandoval precisa cómo desde sus inicios en la década de los años sesenta en Estados Unidos la etnografía ha desarrollado diferentes enfoques teóricos y metodológicos y cómo, sin embargo, es posible hablar de dos grandes líneas de investigación que han conformado y consolidado la propuesta etnográfica para la investigación educativa: La macro etnografía y la micro etnografía.

ambiente del aula escolar. Todo esto con base en que la práctica docente es transmisora de valores, en que las acciones que realiza el maestro en su quehacer cotidiano dentro del aula de clase permiten el desarrollo de la moralidad del estudiante, la que posibilita entablar una relación con el sistema normativo vigente en el grupo y en que el medio en el que se desenvuelve el estudiante interviene en el desarrollo de su moralidad y es factor determinante en la generación, represión o mitigación de sus comportamientos agresivos. Explorar la interacción entre docente y estudiante en el aula, permitió, para el presente estudio, *describir la influencia de la oferta valoral del docente en los comportamientos agresivos dentro del aula, de los estudiantes de grado sexto de la jornada tarde, en el Colegio Tom Adams IED*, a partir de la información proporcionada por ciento cuarenta estudiantes y siete docentes de grado sexto en la jornada tarde, del colegio Tom Adams I.E.D, institución de carácter público, que funciona desde el año 1975, ubicada en la localidad de Kennedy, en la ciudad de Bogotá y que atiende población mixta en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, en dos sedes.

Técnicas de Recolección de Información

Dada su naturaleza etnográfica, la información base del presente estudio proviene de la observación directa en el aula, la aplicación de cuestionarios abiertos a estudiantes y docentes, la realización de entrevistas grupales, además del análisis documental de registros oficiales como observadores del estudiante e informes del departamento de orientación escolar.²³

²³ En adelante se utilizarán abreviaturas para hacer referencia a las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas en la presente investigación. Véase por ejemplo:

I.33, corresponde a la ilustración que se encuentra en el cuestionario número 33 aplicado a estudiantes.

O.28, corresponde al registro No. 28 que se encuentra en el observador del estudiante.

La Observación en el Aula

La observación directa²⁴ permitió estar en contacto con el docente y el estudiante en su realidad cotidiana dentro del aula de clase. Se realizaron 53 observaciones de la diversas interacciones en el aula de siete docentes en las asignaturas de inglés, educación física, informática, ética y sociales, biología, matemáticas y tecnología, con estudiantes de los cursos 601, 602, 603 y 604. Se llevó a cabo la observación de aspectos tales como los comportamientos agresivos del estudiante dentro del aula, el comportamiento normativo del docente y el comportamiento afectivo del docente. Los datos obtenidos se registraron de manera ordenada en diarios de campo (Ver anexo No. 6).

Cuestionarios de Preguntas Abiertas

Se elaboraron dos tipos de cuestionarios. Uno fue aplicado a los docentes participantes en la investigación para indagar acerca de los comportamientos agresivos del estudiante en el aula de clase: la forma en la que se presentan y la función que tienen (Ver anexo No. 5). El otro cuestionario se aplicó al conjunto de estudiantes participantes para indagar igualmente sobre los comportamientos agresivos observados en el aula de clase y en él se plantearon las preguntas: *¿Qué te ha hecho llorar en el aula? y ¿qué te ha azarado o enfurecido en el aula?*, ante las cuales los estudiantes debían responder a través de ilustraciones reforzadas con textos escritos (Ver anexo No. 1).

Se realizó una prueba piloto con un grupo de cuarenta estudiantes con la finalidad de evaluar la claridad de los cuestionarios y la calidad de las preguntas en ellos planteadas, de

²⁴ En adelante se utilizará la palabra diario para hacer referencia a la observación en el aula realizada por el investigador. Por ejemplo, Diario No. 52, hace referencia a la observación directa No. 52.

manera que fuera posible validar el instrumento con respecto al objetivo y al propósito de la investigación.

La Entrevista Grupal

Se realizaron cuatro entrevistas a grupos de estudiantes para los que se eligieron seis estudiantes por cada curso de grado sexto. Se exploró en los estudiantes temas relacionados con el ambiente que se vive en el aula, los comportamientos agresivos de los estudiantes, sus posibles causas, las formas en las que se presentan y las funciones que les atribuyen. De igual manera, se indagó a los estudiantes acerca del comportamiento del docente en el aula; su forma de orientar a la norma y su comportamiento afectivo (Ver anexo No. 2).

Fuentes Secundarias de Información

Se recabó mayor información acerca de los *comportamientos agresivos del estudiante*, categoría denominada también por medio de la sigla CAE, a través del análisis documental de instrumentos formales de la institución como observadores del estudiante e informes que reposan en orientación escolar, en los que se hallaron registros de los comportamientos agresivos del estudiante, su forma, su función y su recurrencia en el aula (Ver anexos 3 y 4).

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS Y RESULTADOS

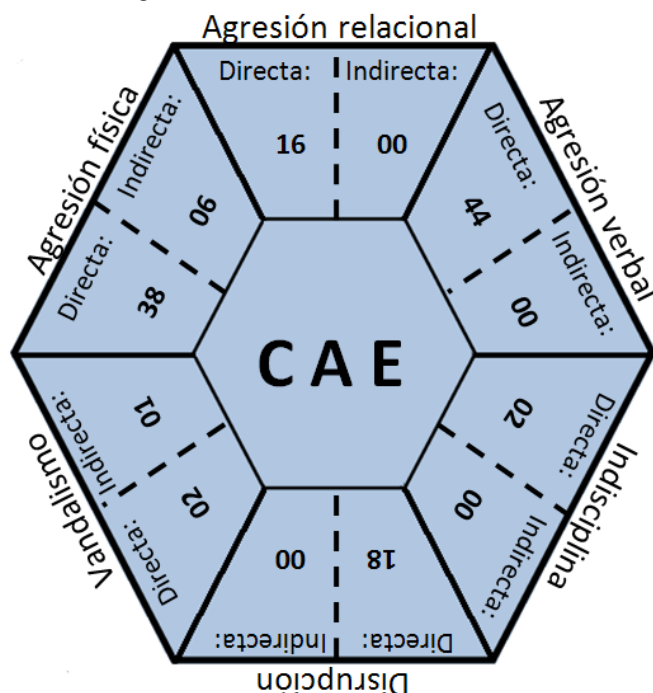
4.1 Caracterizando los Comportamientos Agresivos del Estudiante en el Aula de Clase

En el ejercicio de acercarnos a los comportamientos agresivos en el aula de los alumnos de grado sexto, el camino se inició con la indagación a los estudiantes a través de la aplicación del instrumento **¿Qué te ha azarado o enfurecido en el aula?** y de la realización de entrevistas con grupos de estudiantes (Anexos 1 y 2). De igual manera, los comportamientos agresivos del estudiante en el aula fueron indagados desde la mirada del docente a través de la revisión de documentos institucionales como el observador del estudiante y los informes de orientación escolar (anexos 3 y 4), además de la realización de cuestionarios a aquellos docentes participantes (anexo 5). Los análisis y resultados de esta caracterización vista por estudiantes y docentes se encuentran descritos como sigue.

4.1.1 La mirada del estudiante.

La información recogida sobre los CAE, a partir de los propios estudiantes, que se encuentra consignada en el modelo 1 de agresión según su forma, deja ver que las tendencias se orientan principalmente hacia comportamientos de agresión física y verbal, seguidos por comportamientos disruptivos, de agresión relacional, vandalismo e indisciplina, en este estricto orden. Comportamientos que se presentan en su mayoría de manera no encubierta, es decir, en los que se conoce quién es el agresor y que, por lo tanto, constituyen comportamientos de agresión directa.

Modelo 1. CAE según su forma desde la mirada de los mismos estudiantes.



Fuente: Modelo creado por los investigadores y utilizado para consignar la información recogida sobre los CAE según su forma desde la mirada de los estudiantes, a partir de cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes y entrevistas grupales realizadas a estudiantes.

Agresión física y verbal.

El aula de clase es un espacio que ha sido penetrado por agresiones físicas y verbales que envuelven la cotidianidad de los estudiantes, quienes reciben dentro de ella calvazos, golpes, zancadillas, apodos, burlas, insultos... Al preguntarle a los estudiantes sobre las agresiones físicas y verbales en el aula señalan lo siguiente:

La historia de Luis David²⁵

“Hola soy luis David estoy en el curso 604 y ami me molestan mucho me dicen groserías Rata tonto gay hijueputa gonorrea marica niña.

²⁵ Todas las transcripciones de los textos escritos que fueron realizados por los estudiantes para reforzar sus ilustraciones en los cuestionarios que les fueron aplicados por los investigadores conservan la ortografía y puntuación original de cada niño o niña participante.

El que mas que todo me decía eso se llama bocachica, me pegaban me pateaban si pasaba me hacían sancadilla, me tiraban piedras eran casi 20 contra mi era una pesadilla era horrible me gritaban me tiraban al piso y abeses me pisotean.

En todas las clases me hacen ala esquina y se separan de mi no se porque como si tuviera una alergia terrible y contagiosa.

En el descanso no casi porque un niño llamado tamara de 601 me protegía pero cuando no esta me pegan.

Habeses un niño que tiene bicicleta a la salida me trataba de atropellar.

Pero una ves un niño me pego en la clase de ingles y la profesora se dio de cuenta y esta hablando con el director de mi curso y el director del curso 601 y parece que me ban a cambiar.” (I.100)

El micro relato de Pedro

“Yo me enfade cuando Juan y Quevedo se pelearon y Juan le totio las narices a Quevedo FIN” (I. 41)

El micro relato de Pacho

“Loca sunga usted callese o lo rompo Aquí me enfuresi por que un conpañero me insulto y yo lo insulte tambien llegando a pelear” (I. 33)

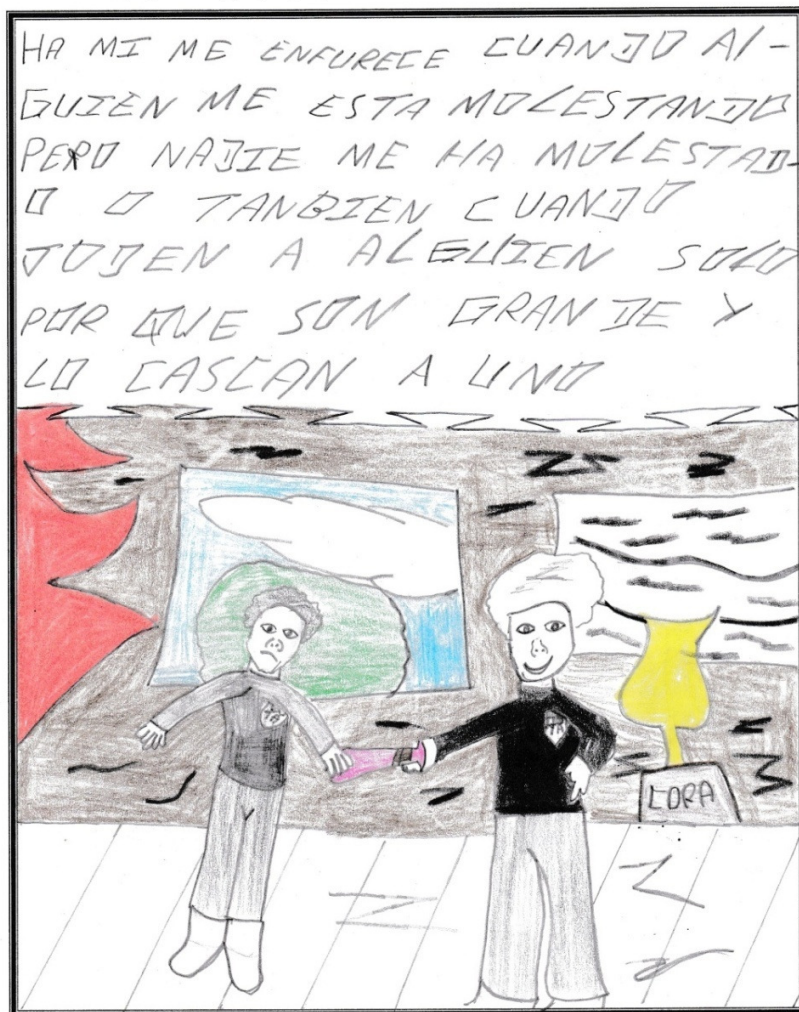
El relato de Magdalena

“Yo bi q en aula de clase que dos niños se estaban trando mal insultanse que su mama no sea no cuantos hasta el otro muchacho se ofendio Digo que la suya y despues se peliarian y irieron al muchacho” (I. 27)

El micro relato de Mateo

“eres bobo tonto y feo... hecesia esa persona se sintió mal porque una persona le dijo que era bobo, feo, inútil y que era un burro.” (I. 9)

El relato de Jesús



(I. 49)

El relato de Marisol

“una niña le dijo a otra niña hp y la niña reacciono llorando y le dijo no sea tan Grosera y salió a correr llorando y como entre las dos se caian mal le decía la niña “hay deme la pista (pelear)” y no me gusto para nada porque es muy abuciva.” (I. 10)

El relato de Josefina

“una niña comeso a molestar a otra niña la niña se puso brava y le dijo: deje de molestar la niña le dijo: usted es una hp lamparosa y lala otra niña le dijo: miren quien habla niña y la niña le dijo: chao fastidiosa y se fue” (I. 12)

Dentro de los rasgos que más distinguen los CAE que se presentan bajo la forma física y verbal están: lesiones que causan heridas físicas, insultos verbales, insultos a padres o familiares, insultos referidos al género y a la capacidad intelectual del estudiante, motes, patadas, zancadillas, gritos, puños, calvazos. La totalidad de los CAE de forma verbal, se presentan de manera directa, es decir que se manifiestan de manera no encubierta. Mientras que en los CAE de forma física, aunque son mayoritariamente directos, se observa reducido número (6 casos) de agresiones indirectas, es decir, aquellas que se presentan de manera encubierta, en las que no se conoce la identidad del agresor y en las que el conjunto de los casos corresponde a hurtos. Unos pocos relatos bastan para ilustrar:

“Una Vez se me Perdió la plata En la Aula De clase” (I. 18)

“se roban las maletas y saquen las ones, que se roban los utiles” (I. 39)

“Ami me paso que se me perdió 3000. Ps en el Salón.” (I. 3)

Disrupción de clase y agresión relacional.

En cuanto a los CAE por asuntos de disrupción de clase, referidos, como se ha dicho anteriormente, a aquellas situaciones en las que los estudiantes interrumpen con su comportamiento el desarrollo normal de las clases, se puede observar una gama de actuaciones que oscilan entre charlar excesivamente, hacer ruidos, correr en el salón, estar de pie, jugar en el salón y no trabajar en clase. El conjunto de estos comportamientos se presenta de manera directa o no encubierta, es decir, sabiendo la identidad del agresor.

Otros estudiantes cuentan:

“A Mi Me MOIEStA El ruido de mis compañeros y el desonder de Mi grupo” (I. 93)

“Que mis compañeros no agan silencio cuando uno les dice aga silencio me enfureció.” (I. 90)

“estoy muy triste por q” los niños hacen mucho desorden y no le hacen caso a la profesora (sor).”
(I. 89)

“avese la gente hace mucho ruido” (I. 84)

“me enfurece cuando todos hablan me baja el autoestima que en esos momentos me dan ganas de golpearlos atodos Es que esos momentos no puedo controlar mis emociones y es como si pordentro explotara por ira” (I.77)

Ahora, obsérvese cómo en cuanto a los CAE por asuntos de las relaciones que buscan afectar negativamente a los estudiantes y sus vínculos sociales, se han identificado comportamientos como acoso sexual, exclusión del grupo poniendo en evidencia la intimidad de los estudiantes y exclusión del grupo por medio del rechazo, de la discriminación por la condición física y por el desempeño académico en el aula. De manera semejante, a lo ocurrido con los comportamientos de disrupción de clase, los comportamientos de agresión relacional se presentan de manera directa o no encubierta. En los relatos de algunos estudiantes se encuentran manifiestos varios de los comportamientos de agresión relacional a los que se ven expuestos en su cotidianidad:



(I. 21)

“Mi compañera Karoll castellanos le pucieron un reto de tomarse una foto con los cenos al aire y ella por no perder el reto lo cumplió y le mando la foto a Juan Romero y a Eduar Muñoz y ellos se encargaron de mandarla por el wuasa a todos los del salón y ahora están que la molestan por ver hecho eso y verlo publicado...” (I. 55)

“lo que pasa es que como a Mi Me encanta el fútbol por eso es que esa es Mi parte debil porque a veces Me ofende que No Me dejen jugar por que soy pequeña No importa que sea pequeña pero al Menos que Me den una oportunidad.” (I. 48)

“esto paso en el salón de Biología que yo Me iba ir a donde ellas Me rechazaron y Me centi Muy Mal y quería llorar” (I. 40)

Vandalismo e indisciplina.

Según los mismos estudiantes hay muy pocos casos de agresión por vandalismo (apenas tres casos), en donde se provoque daño físico a bienes o mobiliario y menos casos aún de agresión por indisciplina (sólo dos casos), en donde se transgredan las conductas que mantienen el orden en el aula contempladas en el manual de convivencia de la institución. Dos de los tres casos de vandalismo se presentan de forma directa o no encubierta, apenas un caso corresponde a comportamientos agresivos de forma indirecta o encubierta, mientras que los CAE por indisciplina se presentan de forma directa en su totalidad.

A continuación, se presentan algunas descripciones que los estudiantes realizan:

“EH2: Que cuando digamos... que los estudiantes están estresados empiezan a coger los pupitres a patá y entonces quieren buscar...”

EH4: Pelea” (Entrevista grupal 1)

“Cuando los profesores regañan a los estudiantes que yo he observado que los profesores regañan a los niños y los niños reaccionan de manera agresiva pateando las mesas y rapándole las cosas a los demás.” (I. 46)

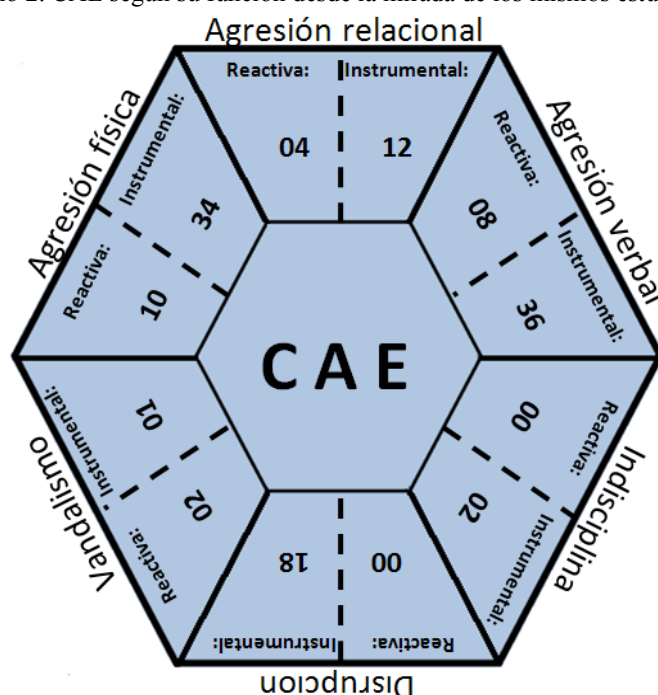


(I. 79)

Ahora veamos que la información recogida sobre los CAE, a partir de los propios estudiantes, que se encuentra consignada en el modelo 2 de agresión según su función, deja ver que las tendencias se orientan principalmente hacia comportamientos de agresión instrumental en su gran mayoría; aquellos, que ya se ha indicado, corresponden a comportamientos agresivos que ocurren sin una ofensa previa, como instrumento para conseguir ya sea un recurso, dominación, estatus social, reconocimiento, diversión o venganza. Seguidos por comportamientos de agresión reactiva en una gran minoría, en donde las agresiones se originan como reacción a ofensas

previas, reales o percibidas. Siendo para todos los CAE mayor la agresión de función instrumental que la agresión de función reactiva, exceptuando los comportamientos agresivos de vandalismo, que son reactivos en su mayoría; generados por ofensas ocurridas a priori. Observándose que en términos generales la agresión instrumental es mucho más frecuente en el aula de clase que la agresión reactiva.

Modelo 2. CAE según su función desde la mirada de los mismos estudiantes.



Fuente: Modelo creado por los investigadores y utilizado para consignar la información recogida sobre los CAE a partir de cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes y entrevistas grupales realizadas a estudiantes.

Agresión instrumental y agresión reactiva.

Para los estudiantes, la agresión verbal instrumental ocupa el primer lugar en recurrencia (ver modelo 2) y se presenta cuando un estudiante agrede a otro haciendo uso de las palabras, con insultos, burlas o apodos, sin ninguna agresión previa que la detone. Algunos relatos anecdóticos recalcan la intención de hacer sentir mal al otro:

“Un muchacho llamado lizardo me enfurece porque me dice changon porque mi apellido es chacón” (I. 32)

“Anyeli y tatiana estaba a legando porque eyasquerian el mando de la fiesta de la cordinadora en pesaron a insultarse y tatiana insulto al papá de anyeli y le dijo. por lo menos yo tengo papá y el suyo ya esta muerto. Ayeli le iba apegar pero se puso a llorar.” (I. 15)



(I. 19)

Estos relatos muestran el modo como la agresión verbal instrumental se materializa en el espacio del aula de clase y ponen de manifiesto el hecho de cómo algunos estudiantes maltratan a la otra persona con el apodo y con ofensas hirientes sin ningún evento previo que lo haya podido suscitar.

Dentro de la agresión física instrumental, la segunda en recurrencia, un estudiante es quien agrede a otro sin haberse presentado una motivación previa que la haya podido suscitar. Esta agresión ocurre a través de patadas, puños, cachetadas, golpes con objetos, rompiendo las pertenencias y en general buscando hacer daño físico. Los estudiantes describen cómo estas manifestaciones agresivas se llevan a cabo:

Eso fue en el aula de ética por q” artos estaban jugando co papeles y la profesora dijo q’ los iba a dejar a recoger papeles y yo le dije a tamara q” aquí havia basura fue y me pego un puño (I. 1)

Como él profe, como él... un día un día yo estaba ahí y se subió a la mesa y me pegó una patada y casi me jode la cara, ¿Cierto?... Pablo

(Entrevista grupal 1)

Estos relatos indican que en los estudiantes de grado sexto, la agresión física instrumental se presenta como herramienta para conseguir simple entretenimiento o diversión al decir de Chaux (2012). Apartes de una entrevista hecha a un grupo grupal, que transcurrió en un espacio informal con la participación de seis estudiantes, resultaron muy significativos para comprenderlo:

EH2:...Duque y Lizardo entonces juegan así...a pegarse (...) a jugar luchas...

EM1: Ah...lucha libre

EH2: Si, lucha libre...

DI: ¿Pegándose?

EM1: Si

EH2: Pegándose

(...)

EM2: Que se empujan y se hacen caer...

(...)

EM2: Zancadillas

DI: ¿zancadillas?, ¿Agrediéndose?...José tú, ¿Qué ibas a decir?

EH4: Eh...Todos...Eh... jugamos...bueno yo también jugamos a peleas...a pegarnos... pero pasito

(...)

DI: Pero, ¿se agreden? O es un juego...

EH3: Hacemos llaves pero suaves (...)

EH4: Pero sí nos pegamos...

DI: (...) ¿Han visto que este tipo de comportamientos existan en el salón de clase pero no como un juego sino agrediéndose?

EH4: Si, cuando hacen (...) llave...Juan Pablo García hace una

DI: O sea, se agreden

EH3:¡Si me hacen súplex!...

DI: ¿Hacen súplex?, ¿Qué es un súplex?

EH3: Lo cogen de los brazos así, lo apretan acá así, lo botan, lo cogen así,...

(Entrevista grupal 1)

El fragmento del registro anterior es significativo para reafirmar que efectivamente existen comportamientos agresivos por parte de los estudiantes que ocurren con el propósito de jugar y divertirse, no advirtiendo muchas consecuencias de estos actos.

Ahora bien, aquellos objetivos planteados por Chaux (2012), como recursos, estatus social o dominación, no parecieran ser fines que los estudiantes pretendieran conseguir a través del maltrato físico. Sin embargo, en relación a la agresión física instrumental, llama particularmente la atención el hecho de que el desahogo aparece como un objetivo frecuente. El desahogo entendido como el alivio de la emoción de la ira y del sentimiento de estrés mediante algún comportamiento de agresión física. Veamos lo que un grupo de estudiantes de grado sexto expresa:

DI: Dime...Pablo

EH2: Que cuando (...) que los estudiantes están estresados empiezan a coger los (...) pupitres a pata y entonces quieren buscar...

EH4: Pelea

(Entrevista grupal 1)

También, lo que otro manifiesta a través del dibujo y la escritura:



(I. 46)

Un relato diferente resulta elocuente también para mostrar el uso de la agresión física como medio de desahogo:

Yo en la casa tube problemas con mi mamá por que me trata de mariguanero por que llegue a la casa con los ojos rojos por que me cayo tierra y no me gusto ese trato por eso llegue bravo... La cosa fue que le tire un papel a Laura Gomez y ella me lo tiro tambien entonces la profesora de ingles me dijo que lo recogiera y yo no quice recogerlo la profesora me llamo y yo no quice ir al escritorio el estudiante Fabian Muños me lebanto a la fuerza y yo con mas fuerza le respondi mal a la profesora de ingles y ella me hizo seguimiento con la orientadora. ATT: JEISON ANDREY

(I. 98)

La agresión que por su función es instrumental, sea verbal o física tiene objetivos asociados principalmente al desahogo y a la entretención. Veamos:

“Yohana gritó y la profesora susana torres le llamo la atencion y ella se puso braba y yo le pregunte porque estaba braba y me trato mal y me dijo abrace estúpida”.(Ver anexo I.97)

Una de las compañeras estaba estrezada porque el equipo no se ayudaban entre ellos, el que le dijo que porque la habia embarrado le dijo hijo de perra... (I.99)

Se ve así que, tanto la agresión verbal como la agresión física se vuelven instrumentos a través de los cuales los estudiantes pretenden obtener diversión, entretenimiento y, complementando la definición de Chaux (2012) en relación con la agresión instrumental, desahogo.

Ahora bien, comportamientos agresivos como la disrupción instrumental, relacional instrumental, indisciplina instrumental y vandalismo instrumental resultan menos recurrentes y llama poderosamente la atención el hecho de que son las agresiones reactivas, definidas por Chaux (2012) como aquellas acciones que ocurren como reacción a una ofensa previa, real o percibida, las que menos se presentan entre los estudiantes. Es a lo que Blaya (2012) hace referencia en sus reflexiones cuando dice por ejemplo que los jóvenes tienen una percepción de la violencia más lúdica que de defensa personal. Los CAE son vistos por los estudiantes como un juego o una forma de entretenimiento, que se asocia a la visión lúdica de la que habla Catherine Blaya, para el contexto escolar; en los siguientes términos: “los jóvenes tienen una percepción de violencia más lúdica y asociada a la toma de riesgos que alusiva a un recursos de defensa personal” (Furlán, 2012, p.46). Los estudiantes de grado sexto utilizan la agresión más para divertirse que para defenderse.

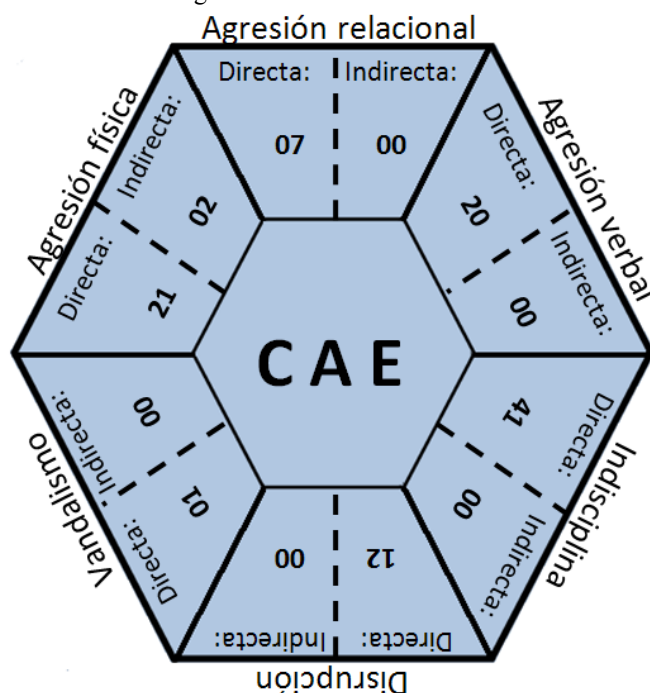
Hasta aquí, se han mostrado las expresiones cotidianas de los CAE en el aula de clase, que ponen de manifiesto cómo éstos, desde la mirada de los mismos estudiantes, se mueven entre la agresión verbal, la agresión física, la disrupción de clase, la agresión relacional, el

vandalismo y la indisciplina, cada una de ellas directa o indirecta según su forma e instrumental o reactiva, según su función. Además se han determinado los rasgos de cada comportamiento y se han querido presentar sus características.

4.1.2 La mirada del docente.

De acuerdo con la información recogida sobre los CAE, a partir de los docentes, que se encuentra consignada en el modelo 3 de agresión según su forma, existe una marcada orientación hacia comportamientos de indisciplina, agresión física, agresión verbal, disrupción de clase, agresión relacional, y por último, vandalismo. Siendo éstos comportamientos agresivos directos en su mayoría.

Modelo 3. CAE según su forma desde la mirada de los docentes.



Fuente: Modelo creado por los investigadores y utilizado para consignar la información recogida sobre los CAE según su forma desde la mirada de los docentes, a partir de los registros encontrados en el observador del estudiante, de informes de orientación escolar y de cuestionarios aplicados a docentes.

Indisciplina y agresión física.

La transgresión de las normas institucionales constituyen, según los docentes, el comportamiento agresivo de más alta recurrencia en el salón de clase que se presenta bajo diversas formas, tales como: el incumplimiento de los horarios establecidos, incumplimiento de la asistencia puntual a clase, desacato persistente a las orientaciones del profesor, trato descortés e irrespetuoso hacia la figura del docente (actitud burlona, retadora, indiferente y/o de desagrado), incumplimiento del porte de los uniformes institucionales, incumplimiento de la permanencia en las horas de clase dentro del aula y falta de dedicación para el logro de los objetivos académicos e incumplimiento con los elementos necesarios para el trabajo escolar. El universo de los comportamientos de indisciplina se presentan, de acuerdo a lo manifestado por los docentes, de manera directa, lo que corresponde a decir que la indisciplina en el aula de clase siempre se presenta de manera evidente. Así registran los docentes algunos comportamientos de indisciplina:

“Durante la clase de música tuvo mal comportamiento, frecuentes llamadas de atención y actitud displicente ante las observaciones”. (O. 17)

“Desde el primer periodo el estudiante presenta situaciones de indisciplina (...) actitud negativa frente a los llamados de atención (...). Se observa en el joven muchísima dificultad para acatar órdenes y seguir instrucciones. Al igual que se le dificulta aceptar sus acciones y las consecuencias de éstas.” (O.11)

“llega 15 minutos tarde después del descanso y al hacerlo seguir coge el sello y llena una hoja con los sellos los cuales cada uno representa una nota, lleva dos clases que no trae materiales”. (O. 22)

“El profesor Miltón, le solicitó que se presentará al ultimo bloque con el director de curso. No entró a clase de sociales y tampoco se presentó con el director de curso.” (O. 28)

Continuando, la agresión física es identificada por los docentes como la segunda en recurrencia en el aula de clase, como se puede ver en el modelo 3. Comportamientos agresivos que se manifiestan a través de empujones, golpes, zancadillas, hurto y daño a pertenencias de los compañeros, calvazos, agresiones físicas haciendo uso de útiles y refrigerios escolares, escupitajos y mordiscos. Según los propios docentes, la mayor parte de dichas situaciones de agresión ocurren de forma directa. Apenas dos casos se presentan de forma indirecta o encubierta, correspondiendo ambos a comportamientos de hurto. Veamos lo que algunos docentes registran al respecto:

“El joven le pegó al estudiante Lizardo Mendez (juego bruscos) y él como represalia, lo escupió y lo mordió”. (O. 4)

“Uso de implementos de clase para agredir (cartulinas - plastilina)”. (Cuestionario docente 4)

“Algunos estudiantes suelen agredir a compañeros con empujones, en el momento de estar entrando al aula de clase”. (Cuestionario docente 4)

Agresión verbal y disrupción de clase.

Ahora, la información recogida de los docentes muestra que la agresión verbal se manifiesta bajo la forma de insultos con palabras soeces u obscenas, apodos, burlas y ridiculización. Comportamientos que se presentan en su totalidad de forma directa. Las siguientes citas tomadas de cuestionarios realizados a los docentes y de registros de observadores ilustran los CAE en cuestión:

“El uso de apodos del grupo de 602 es constante para referirse a los compañeros. Es una agresión que hace sentir mal a algunos, para otros es ya normal. En algunas ocasiones, el uso de apodos se convierte en elemento de disrupción”. (Cuestionario docente 4)

“Estudiantes, que con el fin de ridiculizar a algún compañero, le colocan Apodos que los hacen sentir incomodos y avergonzados ante el grupo” (Cuestionario docente 2)

“Los estudiantes se aprovechan de las equivocaciones que cometen sus compañeros para hacer mofa de ellos y casi siempre los ridiculizan con comentarios desagradables que hacen sentir al estudiante implicado.” (Cuestionario docente 3)

“La profesora Rosalba decomisa unos papeles donde los estudiantes JaiberBríñez, Juan Pablo García, Julian Duque, Duvan Castillo y Lizardo Mendez, se insultan usando palabras obscenas.” (O. 4)

También, sobre los comportamientos disruptivos, los datos obtenidos permiten identificar situaciones de forma directa, que interrumpen el desarrollo normal de la clase, expresadas a través de comportamientos como charla excesiva, lanzamiento de objetos y comentarios que entorpecen la clase. Al respecto, se ilustra:

“Desde que el estudiante inició su clase de inglés ha presentado diferentes situaciones de (...) disrupción de clases: Su actitud y sus comentarios interrumpen constantemente, su actitud negativa enrarece el ambiente en el salón.” (O. 14)

“Tirando papeles y partes de la fruta de el refrigerio” (O. 30)

Agresión relacional y vandalismo.

La agresión relacional se manifiesta bajo la forma de desprestigio, marginación, rechazo y manipulación de relaciones de amistad. Castro (2006) alude a estos comportamientos como formas en las que puede ejercerse este maltrato. Obsérvense algunas manifestaciones de los docentes:

“Obligar a los compañeros a hacer o a actuar de determinada manera” (Cuestionario docente 4)

“Es común ver en las niñas discusiones que son generadas por rumores de unas contra otras y generalmente tienen que ver por jóvenes, y se desprestigian ante los compañeros del curso y hasta del colegio”. (Cuestionario docente 3)

“Luna flórez Rivera: Conciliación, problemas interpersonales con compañera de curso”. (Informe de orientación)

Sin embargo, se ha encontrado que el uso inadecuado de redes sociales, la coacción y los comportamientos sexuales inapropiados también hacen parte de la gama de comportamientos agresivos relacionales que se presentan en el aula. Veamos de qué manera los docentes ilustran estos comportamientos:

“Los estudiantes se burlan de sus pares, cuando realizan comentarios o aportes a la clase. Coaccionan al grupo cuando pretenden realizar alguna actividad negativa o que va en contra de los intereses grupales. Los medios utilizados son amenazas insultos.” (Cuestionario 1)

“Vocabulario inadecuado en redes sociales, describiendo o resaltando defectos físicos o actitudes de un o una compañera.” (Cuestionario docente 2)

“Morbo” (Cuestionario docente 6)

Ahora, a propósito del vandalismo, los docentes sólo refieren un caso de agresión directa en el aula de clase. Y lo exponen como sigue:

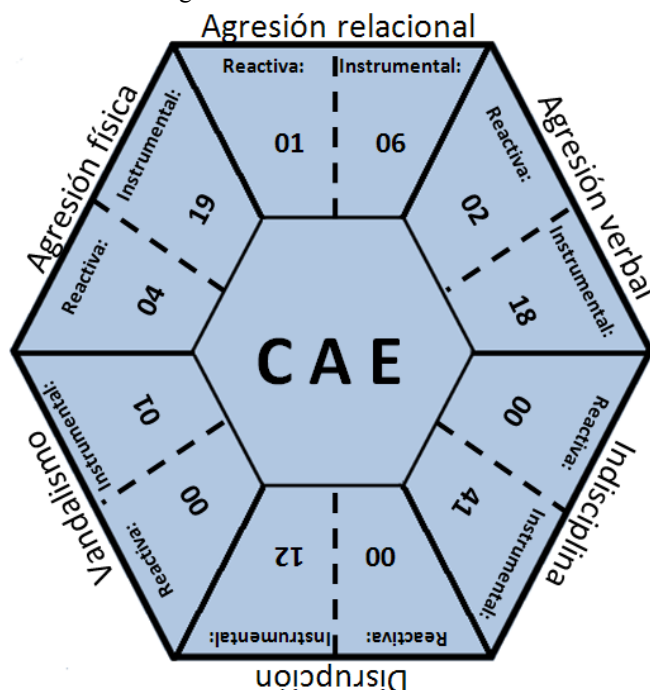
“2 LLamadas de atención por rayar el pupitre asignado en el aula 211 (...)” (O. 13)

Agresión instrumental y agresión reactiva.

Se puede observar que desde la mirada de los docentes, la agresión instrumental es más común en el aula de clase que la agresión reactiva (ver modelo 4), lo que constituye *per se*

unanimidad entre el estudiante y el docente al respecto de la función que cumple la agresión en el aula.²⁶

Modelo 4. CAE según su función desde la mirada de los docentes.



Fuente: Modelo creado por los investigadores y utilizado para consignar la información recogida sobre los CAE según su función desde la mirada de los docentes, a partir de los registros encontrados en el observador del estudiante, de informes de orientación escolar y de cuestionarios aplicados a docentes.

Los comportamientos agresivos de los estudiantes más que generarse como respuesta a una ofensa o a un estímulo previo, surgen como una herramienta que permite a los estudiantes divertirse, aliviar el estrés y desahogarse. Reforzando la tesis que contempla la agresión escolar como elemento más lúdico que de defensa personal. Se acude a descripciones hechas por los docentes que permiten evidenciar cómo los comportamientos agresivos están orientados hacia la consecución de entretenimiento y desahogo: “*Golpes jugando*”: *Los estudiantes realizan juegos en los cuales se golpean al punto de lastimarse*” (Cuestionario docente 1). A esta expresión se añaden otras como: “*En varias ocasiones los estudiantes le hacen zancadilla a sus compañeros*

²⁶ En el siguiente apartado se describirán con detalles las coincidencias y los distanciamientos entre los estudiantes y docentes a propósito de la forma y la función de los CAE más recurrentes en el aula de clase.

cuando se ponen de pie, generalmente lo hacen como un juego” (Cuestionario docente 3), *“Es común (...) entre los niños (hombres), los calvazos, que inicialmente se consideran un juego, pero terminan convirtiéndose en agresión, ya que la fuerza del golpe va en aumento”* (Cuestionario docente 2). Un ejemplo más destaca que los comportamientos agresivos están asociados, también según los docentes, a la consecución del desahogo de los estudiantes: *““Agresión por estrés”: El estudiante maltrata a sus compañeros de manera verbal y/o física debido a estrés que maneja por su problemática social intrafamiliar (familia disfuncional, agresión familiar, desnutrición).”* (Cuestionario docente 1)

Al observar las manifestaciones de los docentes, se encuentra que los CAE según su función van desde la indisciplina instrumental, agresión verbal instrumental, disrupción instrumental, agresión relacional instrumental, y por último, el vandalismo instrumental. Encontrándose que los comportamientos agresivos reactivos son escasos aunque se presentan en agresiones de tipo físico, verbal y relacional, en estricto orden. Véanse algunos ejemplos a través de estas citas tomadas de los Cuestionarios realizados a los docentes participantes:

“Un estudiante le rompió la nariz a su compañero, porque cuando él estaba buscando una cartuchera su compañero le respondió “yo no me la robé”, lo que, según los jóvenes, dio inicio a la pelea. Paradójicamente, los muchachos se encontraban realizando un trabajo (murales) sobre el ejercicio de la tolerancia.” (Cuestionarios docente 4)

“Al prestar herramientas a los estudiantes, muchas veces por su responsabilidad sobre el objeto prestado, no la prestan...” a sus compañeros, entonces “tratan de quitarla a la fuerza y esto genera (...) agresión (...) verbal” (Cuestionarios docente 6).

Hasta aquí se ha hecho notar cómo los docentes por su parte, observan en el aula de clase comportamientos agresivos que van en orden de recurrencia desde la indisciplina, la agresión física, la agresión verbal, la disrupción de clase, y la agresión relacional hasta los comportamientos referidos al vandalismo. Y que dichas formas de comportamiento constituyen

un elemento lúdico para los estudiantes que ven en sus comportamientos agresivos una manera de distraerse.

4.1.3 La mirada del estudiante y la mirada del docente: acercamientos y distanciamientos.

La información obtenida de los estudiantes y de los docentes aunque sugiere grandes coincidencias también registra un distanciamiento importante en cuanto a la forma de los CAE más recurrentes en el aula. Los docentes consideran que el CAE que más se presenta en el salón de clase corresponde a comportamientos de indisciplina. Por otra parte, los estudiantes enuncian que es precisamente la indisciplina la forma menos común de agresión en el aula. Este resultado tan diferente de opiniones entre docentes y estudiantes puede interpretarse en relación con la posición que cada uno de ellos asume dentro de la trama de relaciones, de por sí complejas, que suceden en el escenario del aula de clase. El docente, por ejemplo, al estar inmerso en una práctica orientada a la consecución de unos objetivos institucionales, como ya se ha dicho, centra su atención en aquellas actuaciones de los estudiantes que pueden perturbar el desarrollo normal y el orden de las clases. Razón por la cual la indisciplina cobra gran importancia y relevancia para el docente, quien ve en las acciones asociadas al persistente desacato de las normas institucionales, un obstáculo en su práctica cotidiana. El registro de un docente resulta útil para ilustrar:

“Desde comienzos del año escolar el estudiante ha presentado actitudes de indisciplina y disrupción de clase: (...), sus comentarios interrumpen la clase, molesta a sus compañeros. Para el segundo periodo, como estrategia de mejoramiento, se le ofrece también la posibilidad de trabajar en equipo, pero se observa que su actitud lo afecta a él y a sus compañeros, obstaculizando la consecución de los objetivos programados (...).” (O. 15)

Los estudiantes, por otro lado, centran su atención de manera especial en la agresión de la que podrían ser objeto y su posible victimización. Razón por la cual los comportamientos

agresivos que se presentan bajo formas diferentes a las de la indisciplina cobran mayor relevancia para ellos. Es a lo que Juan Moreno (1998), hace mención cuando se refiere al hecho de que la preocupación por el fenómeno de la agresión escolar depende de la posición en que se encuentre cada uno de los actores de la comunidad educativa. Un par de ejemplos pueden servir para ilustrar:

“Siempre los estudiantes del aula a abusado verbal y físicamente solo para divertirse y aprovechar de el lo insultan y golpean” (I. 102)

EH4: Eh...Se tiran refrigerios...

EH3: Sí, a veces...

DI: ¿En la cabeza?, ¿Se tiran refrigerios en la cabeza?

EM1: Jugos...

EH4: Ese me tiró una vez...cuando estábamos allá...“Tomate” me tiró uno acá...

DI: O sea, se pegan en la cara (...) tirándose refrigerios...

EM1: Una vez estábamos en el salón de clase...un niño entró y nos tiró el yogurth...

EH1: Juan (...) casi mata a “Mister Bing”

(...)

EH3: (...) Juan tiró el refrigerio y (...) casi le cae...

EM1: En la cabeza...

(Entrevista grupal 1)

Si bien los comportamientos de indisciplina son vistos de manera sustancialmente opuesta por estudiantes y docentes, las coincidencias acerca de la recurrencia de los demás comportamientos agresivos en el aula son mayúsculas. Tanto estudiantes como docentes coinciden en señalar que los CAE más frecuentes en el aula de clase son en su orden, agresión física, agresión verbal, comportamientos disruptivos de la clase, agresión relacional y vandalismo (Ver cuadro No. 3). Coincidiendo también en que la mayoría de los comportamientos agresivos se presentan de manera instrumental (Ver cuadro No. 4), sin ninguna

ofensa previa, sólo como un instrumento para conseguir un objetivo. Para los docentes y los estudiantes, dentro de los objetivos que buscan los CAE en el aula, se encontró que están presentes el entretenimiento y la diversión, coincidiendo con Chaux (2012), así como también el desahogo- entendido como el alivio de la emoción de la ira y del sentimiento de estrés- que ha sido un hallazgo presente en los registros realizados; uno de estos expresa que: “*Cuando los profesores regañan a los estudiantes (...) reaccionan de manera agresiva pateando las mesas y rapandole las cosas a los demás*” (I. 46). Este ejemplo de desahogo, es una manifestación de un comportamiento de agresión física instrumental.

Otro acercamiento entre la mirada de los estudiantes y los docentes sobre los fines que persigue la agresión instrumental es que los recursos como el estatus o la dominación como lo señala Chaux (2012) no se ven reflejados como objetivos que persigan los estudiantes a través de los CAE, según los registros.

Y ambos actores expresan que el objetivo en la totalidad de los CAE instrumentales es el de obtener entretenimiento y agregando a los planteamientos de Chaux, desahogo.

La excepción está en lo referido al vandalismo, que es considerado por los estudiantes como un comportamiento reactivo, que busca hacer daño al mobiliario como reacción a una ofensa previa (Chaux 2012). Lo que permite afirmar que la agresión escolar constituye una herramienta que los estudiantes emplean para divertirse y desahogarse de situaciones que les resultan estresantes.

Cuadro 4: Recurrencia de los CAE según su forma extraída de los modelos del hexágono 1 y 3

CAE según la mirada de los estudiantes	CAE según la mirada de los docentes
Física y verbal	Indisciplina
Disrupción	Física
Relacional	Verbal
Vandalismo	Disrupción
Indisciplina	Relacional
	Vandalismo

Fuente: Construcción propia.

Cuadro No. 5: Recurrencia de los CAE según su función extraída de los modelos del hexágono 2 y 4

ESTUDIANTES	DOCENTE
Verbal Instrumental	Indisciplina instrumental
Física Instrumental	Física Instrumental
Disrupción instrumental	Verbal Instrumental
Relacional instrumental	Disrupción instrumental
Indisciplina instrumental	Relacional instrumental
Vandalismo reactivo	Vandalismo instrumental

Fuente: Construcción propia

Situaciones cotidianas en el aula de clase que expresan estos tipos de agresión instrumental como elemento lúdico y de desahogo se señalan a continuación:

SEGÚN LOS ESTUDIANTES	SEGÚN LOS DOCENTES
AGRESIÓN FÍSICA INSTRUMENTAL <i>“Eso fue en el aula de ética por q” artos estaban jugando co papeles y la profesora dijo q’ los iba a dejar a recoger papeles y yo le dije a tamara q” aquí havia basura fue y me pego un puño”</i> (I. 1) AGRESIÓN VERBAL INSTRUMENTAL <i>“Yohana gritó y la profesora susana torres le llamo la atencion y ella se puso braba y yo le pregunte porque estaba braba y me trato mal y me dijo abrace estúpida”</i> (Anexo I.97) AGRESIÓN RELACIONAL INSTRUMENTAL <i>“Yo odio que les digan a las personas que solo porque tienen 15,14, 13,12 (...) años que estan en salone pequeños los traten mal les digan peo que son burros que no saben nada que no tienen mente (...) odio que agan sentir muy mal a todas las personas...”</i> (I. 35)	AGRESIÓN FÍSICA INSTRUMENTAL <i>“Es común (...) entre los niños (hombres), los calvazos, que inicialmente se consideran un juego, pero terminan convirtiéndose en agresión, ya que la fuerza del golpe va en aumento”</i> (Cuestionrio docente 2). AGRESIÓN VERBAL INSTRUMENTAL <i>“Los estudiantes se agreden con palabras denigrantes con las que demuestran su falta de afecto mutuo. Se insultan con apodos ofensivos sobre su aspecto físico.”</i> (Cuestionario docente 5) VANDALISMO INSTRUMENTAL <i>“2 Llamadas de atención por rayar el pupitre asignado en el aula 211. Al preguntársele la razón dice que es por molestar y jugar”</i> (O. 13) INDISCIPLINA INSTRUMENTAL <i>“Llamadas de atención por parte de la docente de la materia mencionada, por burla ante sus observaciones.”</i> (O. 12)

Fuente: Cuadro elaborado por los investigadores para señalar tipos de agresión escolar instrumental que son utilizadas por el estudiante como elemento lúdico y de desahogo.

Ahora, en los casos menos frecuentes, correspondientes a los CAE reactivos que ocurren como respuestas a ofensas previas reales o percibidas, docentes y estudiantes coinciden en afirman que se presentan situaciones de agresión física, verbal, relacional y vandalismo. Nótese que para estudiantes y docentes no se presentan en el aula de clase comportamientos de indisciplina o de disrupción que puedan ser suscitados por agresiones previas.

Algunas situaciones cotidianas en el aula de clase que ejemplifican esta minoría de comportamientos se indican a continuación:

SEGÚN LOS ESTUDIANTES	SEGÚN LOS DOCENTES
AGRESIÓN VERBAL REACTIVA <i>“EH3: Porque comienzan a decirle los apodos y entonces el otro... se ofende y comienzan a tratarse mal y eso es pelea...”</i> <i>EH4: Si, profe y...</i> <i>DI: Tratan mal a los familiares...”</i> (Entrevista grupal 1) AGRESIÓN RELACIONAL REACTIVA (Sexto lugar en recurrencia) <i>“DI: ¿Solamente la situación de Luis David?”</i> <i>EH2: Se la pasa solo</i> <i>DI: ¿Solito él?</i> <i>EM2: Es que tiene como problemas de la cabeza, yo le dije eso al profesor Yesid que si (...) podíamos (...) hablar con él (...) sicólogo</i> <i>EH2: Nosotros a veces lo ayudamos (...)</i> <i>EM2: (...) y uno a veces trata como de alejarlo porque...</i> <i>EH2: Muy estresante.”</i> (Entrevista 2) VANDALISMO REACTIVO <i>“EH2: Que cuando digamos... que los estudiantes están estresados empiezan a coger los pu los pupitres a pata y entonces quieren buscar...”</i> <i>EH4: Pelea</i> <i>EH2: Se paran del puesto y quieren buscar pelea pa que no se aburran”</i> (Entrevista grupal 1)	AGRESIÓN FÍSICA REACTIVA <i>“Cuatro estudiantes se agredieron físicamente en el taller de tecnología, al indagar el motivo manifiestan que en la clase anterior se habían agredido verbalmente y se insultaron. la agresión fue con puños y malas palabras. ¿Por qué no pueden pelear en otro lado! ¡Tiene que ser en mi aula! Los he regañado por eso.</i> (Cuestionario docente 6) AGRESIÓN RELACIONAL REACTIVA <i>“Es común ver en las niñas discusiones que son generadas por rumores de unas contra otras y generalmente tienen que ver por jóvenes, y se desprestigian ante los compañeros del curso y hasta del colegio”</i> (Cuestionario docente 3) AGRESIÓN VERBAL REACTIVA <i>“En clase de tecnología: “Al prestar herramientas a los estudiantes, muchas veces por su responsabilidad sobre el objeto prestado, no la prestan...” a sus compañeros, entonces “tratan de quitarla a la fuerza y esto genera (...) agresión (...) verbal”</i> (Cuestionario docente 6)

Fuente: Cuadro elaborado por los investigadores para ejemplificar la minoría de comportamientos agresivos que se presentan en el aula correspondientes a los CAE reactivos.

La aportación fundamental de este capítulo ha sido caracterizar los CAE que tienen lugar en el aula de clase desde la mirada del estudiante y del docente. El capítulo presenta información que permite afirmar que las agresiones que se suceden suelen presentarse en su orden, en forma de agresión física, agresión verbal, interrupción, agresión relacional y vandalismo. Otro hecho importante que se hace evidente en esta parte del estudio es que la indisciplina en el aula de clase es vista de forma opuesta por estudiantes y docentes, cuestión asociada a la ubicación que estos actores asumen en el aula. La información presentada también permite afirmar que los CAE constituyen un elemento lúdico dentro del ambiente del aula y que se presentan de manera encubierta o no. Este capítulo da cuenta de los rasgos que caracterizan los CAE, especificando la forma como se presentan y la función que tienen.

4.2 Caracterizando la Oferta Valoral del Docente en el Aula de Clase

En este capítulo se caracteriza la *OVD*²⁷ a partir de la observación directa de la dinámica en el interior del aula de clase, que ha permitido obtener un panorama general del desarrollo del comportamiento normativo y del comportamiento afectivo del docente en la interacción con los estudiantes. Los resultados encontrados se muestran a continuación:

4.2.1 El comportamiento normativo del docente.

El comportamiento normativo del docente está constituido a la luz de la propuesta de Fierro y Carbajal (2003) por las normas que el docente privilegia para regular las conductas de los estudiantes en el salón de clase. En dicho comportamiento normativo confluyen la orientación que hace el docente, ya sea por indicación o por transgresión, a las normas concretas, la orientación, de igual manera por indicación o transgresión, a las normas abstractas y la consistencia que el docente observa en la orientación de las normas. Cada uno de estos elementos se caracteriza a continuación y se ilustra a través de situaciones descritas en los registros de observación.

Las normas concretas.

La información recogida en los registros (Ver matriz No. 1) deja ver cómo en el aula de clase hacen presencia constante 23 normas concretas que guardan relación con las cinco esferas del comportamiento de los estudiantes explicadas por Fierro y Carbajal (2003).

²⁷La Oferta Valoral del Docente u *OVD* se define como las acciones que realiza el maestro en su quehacer cotidiano dentro del aula de clase que permiten el desarrollo de la moralidad de los estudiantes. De igual manera, el concepto de moralidad se precisa como la relación que entabla cada individuo con el sistema normativo vigente en el grupo en el que se desenvuelve.

Matriz 1. Orientación a normas concretas según los ámbitos del comportamiento del estudiante y la frecuencia con que se presenta.

NORMAS CONCRETAS					
ESFERAS DEL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO	No.	Normas Concretas	F		
			Transgresión	Indicación	Total
NORMAS CONCRETAS RELACIONADAS CON EL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS EN EL AULA	1	Guardar silencio.	41	0	41
	2	Poner atención.	17	0	17
	3	Trabajar sentados en su lugar y/o individualmente.	15	0	15
	4	Pedir permiso para salir del aula.	4	0	4
	5	Formarse en filas.	1	0	1
	6	No contar chismes.	1	0	1
	7	No hacer escándalo.	1	0	1
	8	Pedir la palabra.	1	0	1
		Totales	81	0	81
		Porcentajes total de alusiones.	100%	0%	100%
NORMAS CONCRETAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y EL CUMPLIMIENTO DE SUS TAREAS ESCOLARES	9	Cumplir con la tarea.	19	0	19
	10	Iniciar y terminar el trabajo en el tiempo establecido por el docente.	5	0	5
	11	Respetar las reglas de una actividad específica.	3	0	3
	12	Llegar a tiempo a clase.	3	0	3
		Totales	30	0	30
		Porcentajes total de alusiones.	100%	0%	100%
NORMAS CONCRETAS REFERIDAS AL TRATO DEL ALUMNO HACIA SUS COMPAÑEROS	13	No golpear al compañero/ no pelear/ no molestar/ no burlarse/ no insultar al compañero.	9	0	9
	14	No tomar las cosas de los demás.	3	0	3
		Totales	12	0	12
		Porcentajes total de alusiones.	100%	0%	100%
NORMAS CONCRETAS REFERIDAS AL CUIDADO Y LA HIGIENE PERSONAL DEL ALUMNO, DE LOS MATERIALES Y ESPACIOS ESCOLARES	15	Dejar limpio u ordenado el salón.	5	0	5
	16	No comer en el aula.	2	0	2
	17	No tirar basura en el aula.	1	0	1
	18	No maquillarse.	1	0	1
		Totales	9	0	9
		Porcentajes total de alusiones.	100%	0%	100%
NORMAS CONCRETAS REFERIDAS AL TRATO DEL ALUMNO HACIA LOS MAESTROS Y ADULTOS EN GENERAL	19	La autoridad decide.	1	0	1
	20	Ser cortés con los visitantes y el docente.	0	0	0
	21	Respetar las reglas del castigo.	1	0	1
	22	No protestar.	1	0	1
	23	No engañar a la autoridad.	0	0	0
		Totales	3	0	3
		Porcentajes total de alusiones.	100%	0%	100%

Fuente: Cuadro elaborado con base en los registros de observación de clase, a partir de categorías de análisis para el comportamiento normativo del docente propuestas por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

El análisis de las observaciones arroja una evidente y contundente orientación de los docentes hacia normas concretas referidas al proceder de los estudiantes en el salón de clase tales

como, en orden de mayor a menor recurrencia, guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar y/o individualmente, pedir permiso para salir del aula, formarse en filas, no contar chismes, no hacer escándalo y pedir la palabra. Es evidente la importancia que el docente concede a normas como guardar silencio, poner atención y trabajar sentados en su lugar, las que hace notar solamente a través de señalamientos cuando son incumplidas o transgredidas y nunca a través de la explicación de la importancia que conlleva su cumplimiento. De hecho, Fierro y Carbajal (2003) también encontraron que estas tres normas concretas ocupan la atención del docente y que son orientadas por medio de la transgresión. Véase a través de los siguientes registros, la manera cómo el docente orienta a las normas de hacer silencio, poner atención y trabajar en el lugar indicado, por medio de la transgresión:

“El profesor pide silencio y ordena escribir la frase: “debo portarme bien en clase de tecnología” (los estudiantes tuvieron que completar dos hojas con esta frase)” (Diario No. 7)

“La docente ordena silencio, “ei”. Después de dos llamadas de atención, hay registro en el observador” (Diario No.11)

““Hay un pajarraco cantor por ahí; ¿Quién será?” Un niño que silbaba, se calla y disimula no ser” (Diario No. 46)

(En clase de matemáticas un estudiante no estaba prestando atención; la docente se dirige a él)
“Señor Marín discúlpeme por interrumpirle la charla; qué tan maleducada soy.” (El niño, quien hablaba, vuelve a poner atención).(Diario No. 30)

(En clase de inglés, algunos niños se levantaron del puesto para pedir prestado materiales de sus compañeros; la docente interviene) “niños cuento diez y están todos sentados: 1, 2, 3, 4, 5. Señorita Arias, tiene 60 puntos menos” (...) ¿Qué hace señor Zapata fuera del puesto?”. (Diario No. 44)

En segundo lugar, se puede observar la orientación por parte del docente hacia normas concretas referidas al trabajo de los estudiantes y al cumplimiento de las actividades escolares, tales como el cumplimiento de tareas y se subordinan a ésta en su orden, el cumplimiento de tiempos en la realización de trabajos, el respeto por las reglas de actividades específicas y la puntualidad en las clases.

Al igual que en las normas concretas referidas a la primera esfera del comportamiento de los estudiantes en esta esfera la totalidad de las normas son orientadas a través de la transgresión. Véanse algunos ejemplos de transgresiones obtenidos de los registros:

“Señorita Zapata, no hizo nada, tres días no le alcanzaron para hacer la tarea”. (Diario No. 12)

“El docente hace llamado de atención a una de las dos niñas que no están trabajando, por estar tomando el refrigerio en el aula. Le solicita explicaciones por tal actitud y por la falta de trabajo, a lo cual la niña no contesta y la manda regresar. Ella ingresa y bajo la silla se pone a jugar con el celular.” (Diario No. 28)

“La docente saluda [a los estudiantes], insistiendo en los valores, como el respeto y la amabilidad. De la misma manera les advierte tener cuidado en la llegada a tiempo y en recordarle al docente anterior de español, que hay un horario para cumplir.” (Diario No. 41)

“El docente organiza trabajos en el computador y luego hace llamado a lista. Entre tanto los niños hablan demasiado al punto que muchos no escuchan al llamado. “Oyen, ssss, voy a darles las definitivas, van pasando en orden. Observen la pantalla”. Al momento llegó tarde un grupo de niños, saludaron al profesor y él les dijo que necesitaba la directora para hacer la anotación: “por favor el grupo que acaba de llegar no ingresa hasta tanto no se haga el registro”. (Diario No. 40)

En la tercera esfera, referida a aquellas normas concretas orientadas al trato entre compañeros, queda establecido cómo el docente orienta primeramente a un grupo de normas como no golpear al compañero, no pelear, no molestar, no burlarse, no insultar al compañero,

seguido de la orientación a la norma de no tomar las cosas de los demás. Nuevamente la totalidad de las orientaciones se realiza por medio de transgresiones. En relación con las dos esferas anteriores, se puede decir que la esfera número tres o de las relaciones que se presentan entre los estudiantes supone menor significación en la estructura del comportamiento normativo del docente a pesar de que en el aula de clase se observan, diferentes CAE que se presentan de diversas formas y que constituyen, para los casos de agresión física y verbal (los CAE más recurrentes) un elemento lúdico, de desahogo y alivio del estrés. Fierro y Carbajal (2003) detectaron también la limitada cantidad de normas concretas dirigidas por el docente a regular las interacciones de los alumnos en el ámbito escolar. Los siguientes apartes de diarios de campo ilustran lo anterior:

“Una profesora ingresa para hablar con el docente algunos minutos. Los jóvenes aprovechan para darse calvazos y dos de ellos son llamados a firmar observador: Dos niños más escuchan audios e intentan adelantar la actividad.” (Diario No. 7)

“¿Quién está molestando a Laura por lo del retrato?”. “No te preocupes” [La profesora reconforta a la estudiante ante la burla de los compañeros]. “Recuerden lo que les dije de no incomodar a los compañeros”. “A la una, a las dos,... ¿a cuántos bajamos punticos? [Dice la profesora]” (...). Y agrega: “Niños recuerden lo incómodo de los malos comentarios a sus compañeros”. “Salazar y compañía, ¿Qué pasó?”.(Diario No. 48)

“Una niña utilizó un papel contac que no era de ella. La niña dueña dio la queja y la profesora le llama la atención. “Abusiva”, dijo otro estudiante. La profesora dice: “Las dos van a arreglar. No hay necesidad de decirle abusivo a nadie” Y le dice a la niña que cogió el papel: “Érika, no se te olvide devolverlo, no” y la niña asiente con la cabeza.” (Diario No. 52)

De la misma manera que en las esferas anteriores, en la cuarta esfera referida a las normas orientadas al cuidado e higiene de los estudiantes, de los materiales de trabajo y del aula de clase, las transgresiones siempre son la forma presente en que el docente las orienta, mientras

que no aparecen orientaciones por indicaciones, es decir advirtiendo consecuencias o reflexionando sobre la importancia de su cumplimiento. En su orden estas normas concretas van dirigidas primeramente hacia dejar limpio u ordenado el salón, en segundo lugar hacia no comer en el aula, en tercer lugar hacia no tirar basura y finalmente hacia no maquillarse en el salón de clase. En las observaciones directas realizadas los docentes dejan ver cómo orientan a las normas concretas pertenecientes a esta esfera por vías de transgresiones:

“Vamos organizando el salón, por favor” dice la docente. Al sonar el timbre ordena salir no sin antes los niños haber ordenado el aula. La docente espera en la puerta y revisa el papel recogido.” (Diario No. 24)

“La docente: “niño que tienes en la boca, ¿Estás comiendo chicle?”; No señora [Contesta el estudiante]. Por favor sacas lo que tienes; el niño se acerca a la caneca y escupe algo.” (Diario No. 26)

“Alguien sacó punta a un color” [Dice la profesora], un niño cercano dijo “yo no”, pero colabórame por favor y lo alzas” [Replica la profesora]. El niño lo recoge.” (Diario No. 26)

Habría que decir también que de la misma manera que en las esferas anteriores, en la quinta esfera del comportamiento, las transgresiones siguen siendo la vía por la cual el docente orienta a las normas concretas concernientes al trato del alumno hacia el maestro y los adultos en general. Aparecen en los registros solamente tres casos y hacen referencia, en primer término, a la norma que tiene que ver con la aceptación de la autoridad que viene solamente de la figura del maestro (la autoridad decide), en segundo, lugar al cumplimiento de los castigos impuestos (respetar las reglas del castigo), y en último término, a no protestar ante las decisiones o comportamientos del docente (no protestar). A continuación, se transcriben fragmentos de diferentes registros realizados que constituyen una muestra de orientación a las normas concretas en esta esfera del comportamiento por vías de transgresión:

“La docente, al ingresar nuevamente, se molesta por comentarios de un niño y lo manda a sentar; él se molesta y le contesta de forma grosera. La [docente] lo lleva hasta la silla y lo hace sentar y lo presiona con la mirada y la actitud a que se calme. Ante el llamado de atención por estar intentando comentar lo sucedido en clase, la docente no le permite y él protesta. La docente le dice: “síntese mijo, síntese y no proteste”. El niño se sienta y se calla”. (Diario No. 1)

“El docente insiste demasiado en cada trabajo según el tema tratado, al igual que reitera en los que son individuales y los que son por parejas. “Camacho, ¿Está cansada de pie?”. [Pregunta el profesor] “Sí profe ¿Me puedo sentar?”. [Responde la estudiante] “No, ¿Quién la mandó estar molestando?”. “Venga tesoro, nunca ha fallado, por favor los trabajos” [Dice el profesor]. La niña se acerca sin ningún trabajo; “así la quería ver, acabo de confirmar, muy bien” [La niña permanece de pie].” (Diario No. 43).

“Tres estudiantes molestan y se empujan en los puestos, la profesora dice: “última vez que les llamo la atención a ustedes tres”. “Observador”, grita otro joven, la profe dice: “Duván, esto no es con usted, siga trabajando, silencio”. (Diario No. 51)

La información recolectada en este apartado sugiere un hecho de especial importancia: La trascendencia que el docente le confiere a normas como guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar y/o individualmente, pedir permiso para salir del aula, formarse en filas, no hacer escándalo, pedir la palabra, cumplir con la tarea, iniciar y terminar trabajos en el tiempo establecido, respetar las reglas de las actividades y la puntualidad, por encima de normas como no golpear al compañero, no pelear, no molestar, no burlarse, no insultar y no coger las cosas. A pesar de que estas últimas son indispensables para el desarrollo de una sana convivencia dentro del aula de clase y de que aluden al respeto que, según Fierro y Carbajal (2003) en su trabajo sobre la concepción de la práctica docente desde los valores, es un valor fundamental para la convivencia en el aula, convivencia que supone la construcción de relaciones pacíficas en el salón de clase. A este fenómeno se suma la tendencia de los docentes a orientar a las normas concretas en las diferentes esferas del comportamiento solamente a través de transgresiones, es decir, por medio de llamados de atención frente a la transgresión o desacato de la norma y no por

medio de indicaciones o explicaciones acerca de los comportamientos que son deseables en el aula y el sentido que conlleva su cumplimiento. Lo que, como ha sido mencionado anteriormente, obstaculiza la interiorización de las normas, sean concretas o abstractas, por parte de los estudiantes.

Las normas abstractas.

Matriz 2. Orientación a normas abstractas y la frecuencia con que se presenta.

NORMAS ABSTRACTAS			
Norma	F		
	Transgresión	Indicación	Total
Respeto	4	1	5
Totales	4	1	5
Porcentajes total de alusiones.	80%	20%	100%

Fuente: Cuadro elaborado con base en los registros de observación de clase a partir de categorías de análisis para el comportamiento normativo del docente propuestas por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

Dentro de la orientación que hace el docente a las normas abstractas, que constituyen el elemento del comportamiento normativo del docente a abordar en este apartado, se puede afirmar que (véase matriz No. 2) el docente privilegia la alusión a la norma del respeto únicamente. Esta situación muestra que el docente no advierte otras normas abstractas como la honradez, la tolerancia, el esfuerzo, la honestidad, la sabiduría, la responsabilidad, el amor, la soberanía y la libertad. Normas abstractas que permiten a su vez la interiorización de valores abstractos que también contribuyen al desarrollo de la moralidad de los estudiantes, como dicen Fierro y Carbajal (2003). La información recogida muestra la escasa presencia de las normas abstractas (solo se registran cinco casos) en las orientaciones del docente en el aula. Otro dato de importancia capital es que todas las orientaciones a la norma abstracta referida al respeto fueron hechas por el docente a través sólo de transgresiones, es decir, a través de llamados de atención cuando las normas son incumplidas y como se afirmó anteriormente, las orientaciones por

transgresiones son la forma que menos genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes y son las indicaciones, aquellas que por ser propositivas y por señalar el sentido del cumplimiento de la normas, las que más oportunidades brindan para el desarrollo de la moralidad. Tómense los siguientes registros como ejemplos de orientaciones a la norma abstracta del respeto hechas por los docentes a través de transgresiones:

“La profesora se presenta y pide a los estudiantes que presten atención e informa que se van a conocer mientras le entregan el plan de estudios. La profesora saluda: “buenas tardes”. Los estudiantes hablan demasiado. Hay formas para conocernos, pero ante todo cuando hay respeto, dice.” (Diario No. 11)

“Cuál es la diferencia entre hablar con respeto y con vulgaridad. Así que puedo entenderlos y entendernos, si hay respeto.” (Diario No. 24)

Grosso modo, del análisis de las observaciones realizadas en el aula, se deduce que el comportamiento normativo del docente en lo que concierne a las normas abstractas se reduce a la orientación del respeto como única norma por vías de transgresión.

La consistencia o inconsistencia en la aplicación de las normas.

Este tercer elemento de análisis del *Comportamiento Normativo del Docente*, designado como la consistencia en la aplicación de normas para la clase, guarda relación con los eventos en los cuales el docente hace cumplir o notar las normas a través de las indicaciones o los llamados de atención, o la inconsistencia, “que va desde una aplicación discrecional hasta la transgresión directa, sin que el docente intervenga para exigir su cumplimiento, llame la atención o aplique las consecuencias previstas frente a su incumplimiento” (Fierro y Carbajal, 2003, p.91). En la matriz No. 3 se presentan los resultados encontrados de las observaciones hechas a través de los diarios de campo de situaciones de consistencia e inconsistencia mostradas por el docente,

relacionadas con el comportamiento de los alumnos en el aula, el trabajo y cumplimiento con las tareas escolares, el trato hacia sus compañeros y el cuidado y su higiene personal, de los materiales y espacios escolares.

Matriz 3. Consistencia en la orientación a la norma y la frecuencia con la que se presenta.

CONSISTENCIA EN LA ORIENTACIÓN A LA NORMA			
Relacionadas con...	F		
	Consistencia	Inconsistencia	Total
El comportamiento de los alumnos en el aula.	12	16	28
El trabajo de los alumnos y el cumplimiento de sus tareas escolares.	10	12	22
El trato del alumno hacia sus compañeros.	6	7	13
El cuidado y la higiene personal del alumno, de los materiales y espacios escolares.	6	1	7
Total de alusiones:	34	36	70
Porcentajes totales de alusiones:	48,57%	51,43%	100%

Fuente: Cuadro elaborado con base en los registros de observación de clase a partir de categorías de análisis para el comportamiento normativo del docente propuestas por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

En primer lugar se evidencia que situaciones referidas a normas que el docente presenta para orientar el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase presentan 16 situaciones de inconsistencia frente a 12 de consistencia, esto muestra que el docente en su actuar es más inconsistente que consistente al momento de regular comportamientos del estudiante tales como: guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar y/o individualmente, pedir permiso y no hacer escándalo. Algunas formas en que se presentan las inconsistencias por parte del docente en el manejo de estas normas son:

“Mientras la docente adelanta el tema, dos niños escriben mensajes en una hoja, otros dos hablan y uno acostado sobre la silla no hace nada. La docente no le llama la atención. Ella continúa dictando aspectos relevantes y explicando cada cosa.” (Diario No. 20)

“Dos niñas terminan hablando, jugando con el celular y no adelantan la actividad. [Dice la docente] “Si no se cambien de silla, no sigo”. Sin embargo, siguió dictando.” (Diario No. 22)

“Ssss, por favor ssss, ustedes están muy habladores y no es posible continuar, sss, siguen habladores pero continuamos”. (Diario No. 29)

En segunda instancia, según el número de situaciones presentes en el aula de clase, nuevamente son más frecuentes las inconsistencias que las consistencias (12 casos frente a 10 casos respectivamente), en el manejo de situaciones que involucran normas referidas al trabajo del estudiante y el cumplimiento de sus deberes escolares tales como: cumplir con la tarea, iniciar y terminar el trabajo en el tiempo establecido por el docente, respetar las reglas de una actividad específica y llegar a tiempo a clase. Ejemplos de estas situaciones inconsistentes son:

“[La docente indica la siguiente actividad para la clase] “Van a colocar en la hoja qué hace cada uno, de tal manera que se sepa quién es”. [Entre tanto los estudiantes se unen en grupos para hablar y no hacen la actividad]. La docente no se preocupa por el grupo que molesta y orienta su atención en los juiciosos. Varios niños cogen las hojas, las enrollan, las doblan, las rompen y las arrojan a la basura. No hay límites de tiempo para la actividad y los niños no se preocupan [por realizar la actividad].” (Diario No. 11)

“La docente no permite entrar al aula, a estudiantes que esperaban afuera y que después de ella haber saludado, quisieron ingresar. El señor coordinador llega solicita explicación a la docente, quien le responde que llegaron tarde y ameritaban citación. (...) Ingresan los niños que estaban afuera porque el coordinador les permitió, escribiendo en su cuaderno: “no vuelvo a llegar tarde”. Uno, de [los] tres niños que había llegado tarde y no salió, preguntó de qué era la plana.” (Diario No. 22)

“El docente hace llamado de atención a una de las dos niñas que no están trabajando, por estar tomando el refrigerio en el aula. Le solicita explicaciones por tal actitud y por la falta de trabajo, a lo cual la niña no contesta y la manda regresar. Ella ingresa y bajo la silla se pone a jugar con el celular.” (Diario No. 28)

“El docente ingresa pide se acomoden en sus puestos de origen; varios no hacen caso. Dos juegan con un celular. El docente no les llama la atención, a pesar que es evidente el juego. En ese instante, dos niños más se hacen a un lado y comienzan a jugar con otro celular y el docente se

sienta y no se preocupa por lo sucedido, a pesar que observa los diferentes grupos en actividad diferente.” (Diario No. 38)

En tercer lugar se observa en el manejo, por parte del docente, de sucesos relacionados con el trato del estudiante hacia sus compañeros, que nuevamente se presentan situaciones de inconsistencia (7 casos), las que priman sobre las de consistencia (6 casos) referidas a actos como: no golpear al compañero, no pelear, no molestar, no burlarse, no insultar al compañero y no tomar las cosas de los demás. Algunas inconsistencias que se hacen presentes son:

“(…) dos estudiantes se agreden físicamente, al parecer por estarse entrecruzando en el salón. Un niño sale a la puerta cuando la profesora regresa, e intenta contar lo que pasó y ella lo mandó sentarse. Él se molesta y le contesta de forma grosera.” (Diario No. 1)

“Una niña pega golpes en la espalda a un compañero. El grupo en el que está ríe. La niña grita. El profesor voltea su cabeza para mirar dice: “la niña, qué le hicieron a la que gritó... eso fue de dolor o de felicidad” “De felicidad”, dice un estudiante.” (Diario No. 9)

“Dice una niña: “profesora: una niña me está molestando; mírela me está retando”. La docente no se preocupa del caso y dicta los puntos para quienes aún no han nivelado.” (Diario No. 17)

En cuarto lugar, se tienen las acciones direccionadas hacia el cuidado y la higiene personal del estudiante, de los materiales y espacios escolares, en este caso, el docente muestra ser más consistente (6 casos) que inconsistente (1 caso) para hacer notar a los estudiantes normas como: dejar limpio u ordenado el salón, no comer en el aula, no tirar basura en el aula y el no maquillarse. Algunas situaciones que dejan ver la consistencia del docente en este ámbito son:

“[Finalizada una clase de ética la docente] pide a cada niño recoger un papel. “Vamos organizando el salón, por favor” dice la docente. Al sonar el timbre ordena salir no sin antes los

niños haber ordenado el aula. La docente espera en la puerta y revisa el papel recogido. (Diario No. 24)

“Una niña es recriminada por la profesora al estar maquillada. Le ofrece papel higiénico para limpiarse y ella se limpia”. (Diario No. 2)

“Los niños terminan de resolver y de jugar y se van retirando del aula. El docente devuelve a niños que dejan desorganizado. “Niños me dejan ordenadas las mesas por favor”. (Diario No. 38)

Los hallazgos presentados con anterioridad ponen de manifiesto que en el actuar del docente en el aula de clase están más presentes momentos de inconsistencia que de consistencia para normalizar el proceder del estudiante en situaciones que tienen que ver con la forma de comportarse en el salón, el desarrollo y presentación de trabajos y tareas y el trato hacia los compañeros de clase. Estas situaciones hablan entonces de un limitado reconocimiento asignado al establecimiento de normas y su cumplimiento, repercutiendo de forma directa en la convivencia escolar y en los comportamientos agresivos de los estudiantes.

Solamente en situaciones que tienen que ver con no comer en el salón, no tirar basura o la limpieza y organización del aula de clase, el docente hace referencia a las normas de forma consistente, es decir de manera regular y previsible.

Todo lo anterior permite concluir que el manejo constante y razonable de las normas establecidas para el espacio del aula de clase sólo se da para cuestiones de organización y limpieza, mientras que en los demás casos, incluidas las normas referidas al respeto y trato entre compañeros se evidencia el manejo de forma inconsistente es decir de manera desigual, inequitativa o a discrecionalidad del docente.

4.2.2 El Comportamiento Afectivo del Docente

Este eje de análisis de la *OVD* está constituido por dos categorías: *los vehículos* y *las expresiones afectivas*, categorías aportadas por Fierro y Carbajal (2003). A continuación se caracteriza cada uno de estos elementos ilustrando situaciones presentes en el ámbito del salón de clase.

Los vehículos.

La categoría de *vehículos*, hace referencia a los medios que el docente utiliza en el aula de clase para hacer cumplir las normas. También se reconoce que no siempre el docente utiliza los mismos medios para hacer notar el cumplimiento de las normas, por lo que los vehículos se encuentran subdivididos en cuatro grupos, según el criterio de la explicación del sentido de la norma y de la manera en que se ejerce la autoridad para indicar o imponer una de ellas. Teniendo en cuenta estos dos elementos, cada grupo de vehículos presenta niveles distintos de oportunidad para el desarrollo de la moralidad del estudiante y algunos incluso pueden llegar a obstaculizar este proceso. La matriz No. 4, presenta los cuatro grupos de vehículos y la frecuencia con que son utilizados por el docente en el salón de clase.

Matriz 4. Vehículos y la frecuencia con la que se presentan.

VEHÍCULO				
GRUPOS	DESCRIPCIÓN	F	%	
GRUPO I VEHÍCULOS QUE DESTACAN EL SENTIDO DE LA NORMA O INVITAN A SU CUMPLIMIENTO	Aplica consecuencias referidas a las normas.	4	2,86	6,43
	Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción.	3	2,15	
	Advierte consecuencias.	1	0,71	
	Felicita.	1	0,71	
GRUPO II VEHÍCULOS QUE SE CONCRETAN A COMUNICAR LA FALTA O A SEÑALAR SU CUMPLIMIENTO.	Indica, ordena el comportamiento adecuado.	33	23,57	71,42
	Señala o alude a la falta.	25	17,86	
	Comunica al grupo el comportamiento que observa.	17	12,14	
	Sanciona.	12	8,57	
	Utiliza onomatopeyas.	10	7,15	
	Emplea expresión facial.	1	0,71	
	Guarda silencio.	1	0,71	
	Acusa o promueve acusación.	1	0,71	
GRUPO III VEHÍCULOS REFERIDOS A LA PERSONA DE LA AUTORIDAD O A SU ACTUACIÓN DISCRECIONAL PARA HACER NOTAR LA FALTA O SEÑALAR EL COMPORTAMIENTO ADECUADO.	No interviene.	6	4,29	7,87
	Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas.	3	2,15	
	Expresa disgusto por una falta.	2	1,43	
GRUPO IV VEHÍCULOS QUE ALUDEN A LA FALTA O HACEN CUMPLIR LA NORMA BASADOS EN LA IMPOSICIÓN DE LA AUTORIDAD.	Amenaza.	7	5,00	14,28
	Ironiza.	6	4,29	
	Exhibe, expone al alumno frente al grupo.	4	2,86	
	Aplica castigo referido a la persona.	1	0,71	
	Formula juicio de valor.	1	0,71	
	Recrimina.	1	0,71	
Total de alusiones:		140	100%	100%

Fuente: Cuadro elaborado con base en los registros de observación de clase a partir de categorías de análisis para el comportamiento afectivo del docente propuestas por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

En primer lugar, se observa que los vehículos que el docente más utiliza en el aula de clase son los del grupo II, tales como: indicar, ordenar el comportamiento adecuado, señalar o aludir a la falta, comunicar al grupo el comportamiento que observa, sancionar, utilizar onomatopeyas, emplear expresión facial, guardar silencio y acusar o promover acusación. Estos se limitan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento. Algunos ejemplos de situaciones en el aula que hacen referencia al uso de estos vehículos son:

Norma concreta: No tirar basura y dejar limpio u ordenado el salón.

Vehículo: Indica, ordena el comportamiento adecuado.

“La docente ordena a un niño recoger el tajado del lápiz y los papeles regados, mientras a otro le ordena limpiar las mesas (sillas) con una sustancia”. (Diario No. 12)

Norma concreta: Guardar silencio.

Vehículo: Señala o alude a la falta.

“El profesor pide silencio y ordena escribir la frase “debo portarme bien en clase de tecnología” (por dos hojas)”. (Diario No. 7)

Norma concreta: No insultar al compañero.

Vehículo: Comunica al grupo el comportamiento que observa.

“Niñas cuidado con el vocabulario hacia los niños e igual ustedes con las niñas” (Diario No. 31)

Norma concreta: Llegar a tiempo a clase, no pelear y dejar limpio u ordenado el salón

Vehículo: Sanciona.

“Acto seguido dicta puntos negativos por llegada tarde, por agresión, por evasión, por dejar papeles regados”. (Diario No. 42)

Norma concreta: No hacer escándalo.

Vehículo: Utiliza onomatopeyas.

“El profesor llama la atención ante el aumento del ruido y dice: “Pissss”.” (Diario No. 9)

Siguiendo las ideas de Fierro y Carbajal (2003), dichos vehículos no aportan los elementos de juicio necesarios para la comprensión e interiorización de las normas imposibilitando el desarrollo de la autonomía, y por lo tanto, la apropiación de los principios éticos que rigen un comportamiento adecuado dentro del grupo social al que se pertenece.

Los vehículos que el docente acostumbra utilizar en segundo término en el aula de clase son aquellos que corresponden al grupo IV. Entre ellos se encuentran: amenazar, ironizar, exhibir o exponer al alumno frente al grupo, aplicar castigo referido a la persona, formular juicios de valor y recriminar. Este grupo de vehículos alude a la falta o hace cumplir la norma basado en la imposición de la autoridad. Situaciones presentadas del uso de estos vehículos en el aula son:

Norma concreta: Respetar las reglas de una actividad específica.

Vehículo: Amenaza.

“Señorita Bojacá, ¿Le pongo otro uno, cuál es su compañera de trabajo?”

Norma concreta: Cumplir con la tarea.

Vehículo: Ironiza.

“El profesor continúa, le dice a una niña: “No le queda tiempo, muy ocupada, las obligaciones, los hijos,... ¿Es por eso que no hace nada?” (Diario No. 9)

Norma: Cumplir con la tarea.

Vehículo: Exhibe, expone al alumno frente al grupo.

“Niños su exposición me pareció horrible, faltó demasiado y no hablaron si no leyeron”; dice la docente a un grupo que no preparó la exposición. (Diario No. 18)

Como lo mencionan Fierro y Carbajal (2003), el docente al imponer la autoridad corre el riesgo de faltarle al respeto al estudiante, ir en contra de ser tratado dignamente y con esto cometer una injusticia. Por lo tanto, son estos los vehículos que menos posibilidades le aportan al estudiante para interiorizar y darle sentido a la norma.

En tercer lugar, el docente privilegia vehículos que hacen parte del grupo III tales como: no intervenir, incumplir la aplicación de las consecuencias anunciadas y expresar disgusto por

una falta. Este grupo de vehículos hace referencia a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado. Algunos ejemplos que destacan el uso de estos vehículos por parte del docente en el aula de clase son:

Norma: No molestar al compañero.

Vehículo: No interviene.

“Dice una niña: “profesora: una niña me está molestando; mírela me está retando”. La docente no se preocupa del caso y dicta los puntos para quienes aún no han nivelado.” (Diario No. 17)

Norma concreta: Guardar silencio.

Vehículo: Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas.

“La docente ordena silencio; “ei”. Después de dos llamadas de atención, hay registro en el observador”...[Los estudiantes siguieron interrumpiendo la clase, la docente siguió haciendo llamados de atención y finalmente no hizo el registro anunciado ante los incumplimientos] (Diario No. 11)

Norma concreta: Guardar silencio.

Vehículo: Expresa disgusto por una falta.

[En clase una docente], pasa por las sillas y revisa los dibujos de la actividad. “No los soporto más, ¿No se pueden callar?” [dice la docente ante los insistentes comentarios de un grupo de niños, que no hacen parte del tema de la clase]. (Diario No. 22)

Este grupo de vehículos obstaculiza la interiorización de la importancia y el sentido de las normas porque como lo advierten Fierro y Carbajal (2003):

se centra en el respeto unilateral, quedando desdibujado el valor del respeto mutuo ya que la referencia a la persona de la autoridad como centro establece cierto grado de arbitrariedad para su cumplimiento. Debido a que las normas no se aplican de manera regular y previsible sino a criterio del docente, no construye el valor de la justicia ni del respeto, al brindar al alumno un trato discrecional. (p. 138)

En último lugar, se observa que el docente utiliza vehículos del grupo I, tales como: aplicar consecuencias referidas a las normas, invitar o exhortar a la reflexión sobre la acción, advertir consecuencias y felicitar. Éstos destacan el sentido de la norma o invitan a su reflexión. Algunas normas presentes en el aula de clase expresadas a través de vehículos del tipo I son las siguientes:

Norma concreta: No tomar las cosas de los demás.

Vehículo: Aplica consecuencias referidas a las normas.

“Una niña utilizó un papel contac que no era de ella. La niña dueña dio la queja y la profesora le llama la atención. “Abusiva”, dijo otro estudiante. La profesora dice : “Las dos van a arreglar. No hay necesidad de decirle abusivo a nadie” Y le dice a la niña que cogió el papel: “Érika, no se te olvide devolverlo, no” y la niña asiente con la cabeza” (Diario No. 52)

Norma abstracta: Respeto.

Vehículo: Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción.

Cuál es la diferencia entre hablar con respeto y con vulgaridad. Así que puedo entenderlos y entendernos, si hay respeto.

Norma concreta: No molestar y no burlarse del compañero.

Vehículo: Felicita.

“Estamos comenzando tercer periodo (...) por primera vez en todo el año “no hubo apodos” “no hubo burlas”. Hay llamados a padres de familia para casos positivos. Hoy fue todo normal y espero no se coman las flores. ¡Felicitaciones para todos!”. (Diario No. 10)

Los vehículos de este grupo son los que aportan mayores oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes porque les permiten reflexionar sobre el sentido y la interiorización de las normas, generar oportunidades para la toma de rol, que no es más que

ponerse en el lugar del otro y con ello desarrollar la autonomía, todo lo anterior al decir de Fierro y Carbajal (2003).

Se puede decir entonces, que en el espacio del aula de clase los vehículos más utilizados (Grupos II, IV, III) por el docente, para presentar las normas, cumplirlas y hacerlas cumplir, son precisamente los que limitan o no le permiten identificar al estudiante la relevancia, el sentido de la norma y por consiguiente, el desarrollo de su moralidad. Muy por el contrario, los vehículos que menos se hacen frecuentes (Grupo I), son aquellos que más elementos aportan en la comprensión e interiorización de la importancia de las normas y al desarrollo de la autonomía del estudiante.

Las expresiones afectivas.

El segundo elemento de análisis del comportamiento afectivo del docente lo constituyen las expresiones afectivas, estas se entienden como las actitudes que tiene el docente en el aula de clase, para atender o desatender las necesidades, solicitudes, dificultades o el desempeño de los estudiantes a través de sus palabras o de sus acciones.

Matriz 5. Expresiones afectivas y la frecuencia con la que se presentan.

EXPRESIONES AFECTIVAS	F	%
Ayuda, atiende, responde preguntas, peticiones o el problema de un alumno.	16	18,19
Orienta o corrige a un alumno o al grupo acerca del trabajo o ejercicio que se realiza.	16	18,19
Nombra a cada alumno por su nombre.	10	11,36
Expresa reconocimiento o aprecio a un alumno sobre su trabajo, su participación o su respuesta en el tablero.	9	10,23
Expresa disgusto, reprobación a un alumno sobre su trabajo, su participación, su comentario.	9	10,23
Abraza, sonríe o bromea con un alumno.	4	4,55
Ignora, no responde comentario, pregunta o problema de un alumno.	4	4,55
No interviene o se involucra ante la situación de los alumnos que no trabajan.	4	4,55
Agradece el favor, la participación de un alumno.	3	3,41
Exhibe a un alumno frente al grupo recriminándole y emitiendo juicios de valor por la falta de manejo de un contenido curricular.	3	3,41
Denomina con apodos o calificativos o no por su nombre a los alumnos.	2	2,27
Integra a un alumno que llega tarde.	2	2,27
Facilita material a un alumno que carece de él para realizar su actividad.	2	2,27
Ignora al alumno que está frente a él.	1	1,13
Concede prerrogativas especiales a algunos alumnos.	1	1,13
No cede la palabra a algún estudiante que solicitan participar.	1	1,13
Toca o toma del brazo a un alumno para manifestar su molestia.	1	1,13
Total de alusiones:	88	100%

Fuente: Cuadro elaborado con base en los registros de observación de clase a partir de categorías de análisis para el comportamiento afectivo del docente propuestas por las investigadoras Fierro y Carbajal (2003).

La matriz No. 5 permite observar los gestos de atención y de desatención más frecuentes del docente. Se observa por ejemplo que en primer lugar se encuentran expresiones afectivas como: ayudar, atender, responder preguntas, peticiones o el problema de un alumno, orientar o corregir a un alumno o al grupo acerca del trabajo o ejercicio que se realiza y expresar reconocimiento o aprecio a un alumno sobre su trabajo, su participación o su respuesta en el tablero. Algunas situaciones del aula que ejemplifican estas expresiones afectivas más recurrentes son:

“Algunos se siguen acercando a preguntar y el docente les responde. Luego, los niños se sientan, después de haber hablado con el docente. Tres estudiantes hablan con el profesor en su escritorio... Él les dice algo y señala las fotografías del tablero.” (Diario No. 35)

“Algunos niños empiezan a gritar las respuestas y la docente dice: “No por favor, no he pedido las respuestas. Después de ello, nadie piensa”. Después de unos minutos, la docente va pidiendo respuestas, y escucha y explica las dudas que les plantean los niños.” (Diario No. 49)

“Dos estudiantes responden y la profesora dice: “muy bien Holguín”. “ muy bien Ferson”. Los dos estudiantes chocan sus manos, ante el comentario de la profesora.” (Diario No. 52)

Estos gestos de atención por parte del docente están encaminados preferencialmente a la orientación de procesos curriculares, indican entonces que el docente prioriza la atención de situaciones rutinarias de carácter académico sobre la atención de situaciones de convivencia en el aula de clase.

Por otra parte, *expresiones afectivas* como: abrazar, sonreír o bromear con un alumno, agradecer el favor o la participación de un alumno e integrar a un alumno que llega tarde; que orientan la atención a necesidades de los estudiantes relacionadas con la construcción de relaciones sociales basadas en la cercanía y la confianza entre el docente y los estudiantes, son poco frecuentes. Véanse a continuación cómo se hacen presentes en el salón de clase:

“¿Profe que vamos a hacer ahora?” “Conquistar el mundo” dice la docente, quien sonríe con el niño que preguntó” (Diario No. 42)

“[En clase la profesora dice:] “Yo tengo un grupo que se llama el tinto frío y a mí me llaman “crema helado”; no se metan conmigo.” Todos ríen y se distencionan del trabajo que adelantan.” (Diario No. 45)

Ahora “queridos, gracias por venir, recogen la basura y pueden retirarse”. Diario No. 31)

“El docente ordena ingresar al niño que llega tarde, ponerse al día y a ser parte de un grupo. “Sigue, acomódate y a trabajar”” (Diario No. 38)

Nótese cómo estos gestos de atención que son escasos (ver matriz No. 5), presentan estrecha relación con el reconocimiento del otro, en este caso del estudiante, de la necesidad que tiene de ser reconocido, de ser importante dentro del grupo social al que se pertenece y de ser apreciado, aportando elementos en la construcción de la autonomía moral del estudiante.

Otro grupo de expresiones afectivas que utiliza el docente tales como: expresar disgusto, reprobación a un alumno sobre su trabajo, su participación su comentario o su comportamiento, ignorar, no responder comentarios, preguntas o problemas de un alumno, no intervenir o involucrarse ante la situación de los alumnos que no trabajan, exhibir a un alumno frente al grupo recriminándole y emitiendo juicios de valor por la falta de manejo de un contenido curricular o por su comportamiento, denominar con apodos o calificativos y no por su nombre a los alumnos, ignorar al alumno que está frente a él, conceder prerrogativas especiales a algunos alumnos, no ceder la palabra a algún estudiante que le solicita participar y tocar o tomar del brazo a un alumno para manifestar su molestia, se presentan en el aula de clase del siguiente modo:

“Un niño dice: “profe, que ¿el niño que está sancionado está amenazando desde la casa?”. El docente responde: “los sábados a las 3 de la tarde hay un programa, La red. Lo puede ver; no atiendo chismes”” (Diario No. 32)

“[El docente] le dice a un niño: “¿Por qué no se quita la maleta?”, el niño le contesta: “porque hay muchas ratas”. El docente, ignora el comentario y se retira”. (Diario No. 29)

“Ahora alrededor de seis estudiantes, están molestando y no realizan el trabajo para entregar. Mientras todo esto ocurre, el docente observa desde la puerta, sin hacer llamados de atención a quienes no trabajan o molestan.” (Diario No. 28)

“Nadie dijo filas, yo los voy llamando. Camacho qué hace; por favor se hace ahí. Usted es repitente, qué hace halando el pelo?. [Después de un rato el docente dice:] “Camacho, ¿Está

cansada de pie?”. “Sí profe ¿Me puedo sentar?”. “No, ¿Quién la mandó estar molestando?”. (Diario No. 43)

“La docente dicta el tema y a la vez llama a lista. El ambiente es demasiado complicado por el ruido. “Profe, no entendí nada” y ella contesta “raro si hubieras entendido”. Los demás niños empezaron “jajaja...” (Diario No. 17)

“Ustedes dos son un peligro, se hacen separados, señor Ortiz se hace con Prieto y van a trabajar.” (Diario No. 13)

“Coge un niño del brazo y lo lleva a una silla para que no moleste” (Diario No. 17)

Preocupa el hecho de que estas expresiones se hagan presentes en el aula de clase por cuanto son una muestra clara de desconocimiento y falta de atención de las necesidades de los estudiantes tales como: ser escuchados, valorar lo que dicen y hacen, ser apoyados y respetados, entre otras.

Recapitulando lo dicho hasta aquí, sobre el modo como se presentan las expresiones afectivas del docente en el espacio del aula de clase, se puede decir que existe un desequilibrio entre aquellas que se direccionan a la atención de procesos académicos y las que se orientan a la atención del cultivo de relaciones interpersonales asertivas y de empatía para generar una sana convivencia entre los estudiantes y el docente, estas últimas, contribuyen de paso al avance del desarrollo de la moralidad de los estudiantes y son las que menos están presentes en el comportamiento afectivo del docente. También llama la atención y preocupa el hecho de que se presentan expresiones afectivas que son impositivas y desconsideradas, que limitan el avance en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, por cuanto no constituyen el ejemplo ideal de trato al que debe ser sometido la persona.

La categoría de *OVD* revisada anteriormente presenta distintos rasgos característicos desde sus ejes constitutivos como lo son el comportamiento normativo del docente (manejo de normas concretas, manejo de normas abstractas y la consistencia en la aplicación de éstas) y el comportamiento afectivo del docente (vehículos y expresiones afectivas), los hallazgos más destacados de cada uno de estos elementos son sintetizados a continuación.

Cuadro 6. Particularidades del comportamiento normativo del docente.

NORMAS CONCRETAS
• La gran mayoría de normas que el docente utiliza en el aula de clase (ver matriz No. 1) hacen referencia a la forma como el estudiante debe comportarse en el aula, cumplir y presentar sus tareas, la presentación personal y la limpieza del salón de clase. Solamente un mínimo de veces se presentan normas que hacen referencia al trato que debe tener un estudiante con sus compañeros. Por consiguiente, las normas que tienen un sentido más profundo en la construcción de la sana convivencia en el aula, que suponen la construcción de relaciones pacíficas, son poco frecuentes, siendo escasas las oportunidades que desde este elemento se da al estudiante para la promoción de una convivencia en armonía. • La manera en que se hace presente el señalamiento de estas normas en el aula de clase siempre son a través de los llamados de atención por haberse transgredido o desacatado y no por medio de indicaciones o explicaciones que son la forma propositiva de presentarlas y la que mayores oportunidades le ofrecen al estudiante para hacer notar su cumplimiento e interiorización.
NORMAS ABSTRACTAS
• Son escasas las alusiones de este grupo de normas en el aula de clase (ver matriz No. 2), y la única que se hace presente es la del respeto a través siempre de la transgresión, que es la forma que menos oportunidades brinda para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes. • De igual manera la ausencia de otras normas abstractas como la justicia, la honestidad, la honradez,... limita la toma de conciencia por parte del estudiante sobre las regulaciones que rigen un correcto proceder en un contexto particular como es su salón de clase.
CONSISTENCIA
• En este elemento del comportamiento normativo del docente se puede constatar que es mayor la inconsistencia que la consistencia (ver matriz No. 3), para el manejo de normas que tienen que ver con el comportamiento de los estudiantes en el aula, su trabajo y cumplimiento de tareas escolares y el trato hacia los compañeros. Este manejo inconsistente de la norma genera inestabilidad, desequilibrio, desigualdad, inequidad entre los estudiantes, repercutiendo de forma

directa en el desarrollo de la autonomía moral lo mismo que en la sana convivencia escolar.

- Solamente en situaciones que hacen referencia a asuntos del cuidado personal del estudiante y de la limpieza del aula de clase, se presentan mayores eventos de consistencia que de inconsistencia. Es decir, que para el docente es más importante hacer seguimiento coherente a estos asuntos que a otros de mayor trascendencia relacionados con el trato hacia los semejantes y al cuidado de normas que orientan comportamientos adecuados.

Fuente: Construcción propia.

Cuadro 7. Particularidades del comportamiento afectivo del docente.

VEHÍCULOS
• En el espacio del aula de clase los vehículos de los grupos II, IV y III (ver matriz No. 4), son respectivamente los más utilizados de mayor a menor por el docente, para presentar las normas, cumplirlas y hacerlas cumplir. Son precisamente éstos los que limitan o no le permiten identificar al estudiante la relevancia, el sentido de la norma y por consiguiente, el desarrollo de su moralidad. • Muy por el contrario los vehículos del grupo I (ver matriz No. 4) que menos se hacen frecuentes, son aquellos que más elementos aportan en la comprensión e interiorización de la importancia de las normas y con ello al desarrollo de la moralidad del estudiante.
EXPRESIONES AFECTIVAS
• Existe un desequilibrio entre las expresiones afectivas que se direccionan a la atención de procesos académicos y las que se orientan a la atención del cultivo de relaciones interpersonales para generar una sana convivencia entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente. Las expresiones afectivas que menos contribuyen al desarrollo de la moralidad del estudiante son las que más están presentes en el comportamiento afectivo del docente. • Se presentan expresiones afectivas que son impositivas y desconsideradas, que limitan el avance en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, por cuanto no constituyen el ejemplo ideal de trato al que debe ser sometida la persona.

Fuente: Construcción propia

4.3 Determinando la Oferta Valoral del Docente (OVD) y su Vínculo con los Comportamientos Agresivos del Estudiante (CAE)

Para entender cuál es el vínculo entre la *OVD*²⁸ y los *CAE*²⁹ en el aula es oportuno volver a la caracterización de los *CAE* y de la *OVD* que se presentan en el aula de clase. Se comenzará por precisar los principales hallazgos encontrados de cada categoría.

La información presentada a propósito de los *CAE* permitió identificar que las manifestaciones agresivas que se suceden en el aula suelen manifestarse en forma de agresión física, agresión verbal, disrupción, agresión relacional y vandalismo, de manera directa principalmente en donde es conocida la identidad del estudiante que los presenta. Además, los comportamientos agresivos que se presentan bajo la forma de indisciplina cobran menor relevancia si son vistos desde la perspectiva de los estudiantes y mayor relevancia si son vistos desde la perspectiva del docente; cuestión que se asocia a las lógicas del aula referidas a la posición que asumen los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. También es importante observar que los *CAE* constituyen para el estudiante un elemento lúdico dentro del ambiente de aula.

Por otro lado, a propósito de la *OVD*³⁰ los hallazgos encontrados permitieron precisar, alrededor del *comportamiento normativo del docente*, que éste orienta a sus estudiantes con mayor frecuencia al cumplimiento de normas concretas que al cumplimiento de normas abstractas, observándose básicamente que confiere mayor relevancia a las normas que menos contribuyen al desarrollo de la moralidad del estudiante. A esto se añade que la manera en que se

²⁸ Recuérdese que *OVD* hace referencia a la Oferta Valoral del Docente.

²⁹ Recuérdese que *CAE* hace referencia a los Comportamientos Agresivos del Estudiante.

³⁰ Recuérdese que el comportamiento normativo del docente (normas concretas y normas abstractas y consistencia en la aplicación de las normas) y el comportamiento afectivo del docente (vehículos y expresiones afectivas) constituyen dos elementos de análisis para la categoría de la *OVD* en la presente investigación.

hace presente el señalamiento de estas normas en el aula de clase siempre es a través de los llamados de atención por haberse transgredido o desacatado y no por medio de indicaciones o explicaciones acerca del sentido que tiene su cumplimiento, que son la forma propositiva de presentarlas y las que mayores oportunidades le ofrecen al estudiante para el desarrollo de su moralidad y que generalmente, el actuar del docente es inconsistente en la aplicación de las normas, es decir que es irregular, inconstante y discrecional, que en algunos momentos establece normas y las hace cumplir y en otros no.

Bien, ahora, las precisiones acerca del *comportamiento afectivo del docente* incluyen los vehículos entendidos como las vías a través de las cuales el docente orienta a una norma. Se encontró que dentro de los vehículos más utilizados por el docente están la indicación de los comportamientos adecuados, el señalamiento a la falta, la comunicación del comportamiento observado, la sanción, el uso de onomatopeyas, el empleo de expresiones faciales, el quedarse en silencio y la acusación. Dichos vehículos no aportan los elementos de juicio suficientes para la comprensión e interiorización de las normas por parte del estudiante, pues impiden la apropiación de los principios éticos necesarios para asumir un comportamiento adecuado. Sin embargo, se evidenció el uso, por parte del docente, de vehículos que sí favorecen el desarrollo de la moralidad del estudiante por cuanto le permiten reflexionar sobre el sentido y la interiorización de las normas lo que desarrolla su autonomía y le permite la construcción de ambientes sanos de convivencia. Vehículos tales como la aplicación de consecuencias referidas a las normas, la invitación o exhortación a la reflexión sobre la acción, la advertencia sobre consecuencias y la felicitación. El uso de dichos vehículos que favorecen el desarrollo de la moralidad del estudiante se presenta como un fenómeno aislado.

La información recogida mostró que existen otros vehículos de los cuales el docente echa mano, tales como la amenaza, el uso de la ironía, la exhibición o exposición del estudiante frente a su grupo, el castigo, la formulación de juicios de valor, la recriminación, la no intervención en situaciones en las que se presenta el incumplimiento de una norma, el incumplimiento a la aplicación de las consecuencias anunciadas y la expresión de disgusto por una falta. Aunque dichos vehículos tampoco favorecen el desarrollo de la moralidad del estudiante y por consiguiente, la construcción de comportamientos pacíficos.

Por último, así como se encontraron distintos vehículos para aludir a las normas, en el caso de las expresiones afectivas se pudieron reconocer gestos en el comportamiento afectivo del docente tales como ayudar, atender o responder preguntas, peticiones o problemas y orientar o corregir a un alumno o al grupo acerca del trabajo o ejercicio que se realiza. Comportamientos que se pudieron evidenciar como las expresiones afectivas del docente más frecuentes en el salón de clase. Expresiones que aunque demuestran un nivel alto de atención a las necesidades del estudiante por parte del docente están orientadas principalmente a la atención del desempeño académico dejando de lado el cuidado del clima o ambiente emocional que se vive en el aula. La única expresión afectiva encontrada que alude al reconocimiento del estudiante por parte del docente se refiere a nombrar a cada alumno por su nombre respectivo. Al analizar las frecuencias en el uso de expresiones afectivas que favorecen el desarrollo de la moralidad del estudiante, como abrazar, sonreír o bromear con el estudiante, agradecer su participación o el favor e integrar a un estudiante que llega tarde, se encontraron escasas alusiones y poca recurrencia. Se encontró que dentro de las expresiones afectivas preferidas de los docentes están: expresar disgusto o reprobación a un alumno sobre su trabajo, su participación o su comentario, ignorar, no responder comentarios o preguntas, no intervenir ante la situación de los alumnos que no

trabajan, exhibir a un alumno frente a su grupo, denominar con apodos a los alumnos, ignorar al alumno que está frente a él, conceder prerrogativas especiales a algunos alumnos, no ceder la palabra a los estudiante y tocar o tomar del brazo a un alumno para manifestar su molestia. Expresiones afectivas con estas características poco contribuyen al desarrollo de la moralidad de los estudiantes.

Considerando los hallazgos presentados con anterioridad es posible iniciar el análisis que relaciona los vínculos existentes entre los diferentes elementos que conforman la OVD y los CAE. Para llevar a cabo esta tarea se procederá a establecer las conexiones que pueden existir entre la forma en que el docente maneja su comportamiento normativo, es decir el uso de normas concretas, normas abstractas y la consistencia en su aplicación, lo mismo que el manejo del comportamiento afectivo, es decir los vehículos y expresiones afectivas a las que más recurre, observando cómo estos elementos de alguna manera se relacionan o no, con los *CAE*.

4.3.1 La orientación a las normas por parte del docente y los CAE.

Establecer normas en el espacio de clase, hace posible el favorecimiento de una sana convivencia entre los estudiantes y el docente, permite un ambiente estable y de confianza, en donde cada quien conoce los límites hasta dónde puede llegar, al igual que las consecuencias que acarrea su desatención. Por el contrario, la falta del establecimiento de normas puede propiciar un clima inestable en el aula de clase, llegando incluso a generar agresiones entre los estudiantes. La siguiente es una situación que muestra cómo la desatención de normas por parte del docente, abre espacios para que aparezcan los CAE:

Se inicia la clase, los estudiantes llegan y se sientan en sus sillas y mesas en grupos. El profesor se sienta y revisa la lista en el computador. (...) Continúa dando las instrucciones y llamando lista. Los estudiantes en sus mesas responden el llamado a lista y hablan.

Un estudiante juega con un balón (*Disrupción instrumental directa*). El profesor sigue llamando lista. (...) Se escucha ruido en el salón. El estudiante en una mesa continúa jugando con un balón. Le da patadas. **El profesor llama la atención ante el aumento del ruido y dice: “Pissss”** (*Disrupción instrumental directa*). Continúa llamando lista. El profesor se pone de pie y conecta el T.V. Algunos estudiantes se ponen de pie y circulan por el aula entregando unos cuadernos.

El profesor, de pie, dice: “en la pantalla les va a aparecer las notas que tienen pendientes” y agrega: “y si la mentalidad es no pasar el año, pues, no hagan nada”...

“Bueno”, dicen los estudiantes. Empiezan algunos a ver la lista en la pantalla, se acercan al T.V. en la pared y el profesor explica que las notas corresponden al segundo periodo. Los estudiantes hablan en sus mesas y algunos siguen circulando por el salón. De vez en cuando algunos se acercan a la pantalla y observan sus notas. **Dos niñas en la esquina se toman fotos con un celular** (*disrupción instrumental directa*).

En la mesa el mismo estudiante sigue dándole patadas al balón. Tres niñas en una mesa siguen tomándose selfies. El profesor dice: “ya saben que el que aparecen en rojo es porque todavía no ha pasado”.

Un grupo grande de estudiantes se acerca al TV, y se paran sobre las sillas, una niña dice: “no se monten esta es mi silla, profe permiso...”. **Quedan pocos estudiantes sentados** (*Disrupción instrumental directa*). El profesor dice: “Al lado izquierdo primer periodo, son los que han presentado nivelaciones” y sigue explicando las notas.

Los estudiantes se amontonan. El profesor está sentado explicando algo a una niña. En el tumulto los estudiantes se empujan (*Disrupción instrumental directa y agresión física directa*). Uno grita: “profe”... otro dice “!Uy!, ¿qué pasó?”. El profesor dice: “El futbolista, eh”... “Tiene claro lo que quiere... Puede salir mijo... si no debe nada puede salirse, no hay ningún problema en que se salga”. ...El profesor continúa explicando las notas a aquellos estudiantes que están en el tumulto. El joven que jugaba se sentó... Pero siguió dándole patadas al balón pasándolo por debajo de la mesa a una compañera. Algunos niños miran la pantalla y le gritan la definitiva a sus compañeros, desde encima de una silla, donde se encuentran para alcanzar a ver mejor. **Dos estudiantes se corretean por todo el salón**. (*Disrupción instrumental directa*) El profesor continúa explicando las notas a un grupo de estudiantes y explica algunos temas. Una niña se peina en el salón... Otros circulan, otros están sentados en sus sillas y una niña está sentada en la mesa. El profesor continúa explicando notas a un grupo pequeño con el computador conectado al T.V. en la pared.

Algunos estudiantes trabajan sentados en silencio. **El joven que jugaba con el balón le hala el cabello a un compañero que se encuentra sentado delante de él.** (*Agresión física instrumental directa*) Una niña dice: “uno punto nueve profe ¿Por qué?”. El profe dice: “Mire a ver mija, ¿por qué?”. Otro pide explicación de su nota y el profesor ofrece explicación diciendo con qué actividades no cumplieron: “Se acuerdan que les daba un tiempo y el tiempo no lo lograron? “¿Quién más? le quedó en 3”. **El profesor dice: “oiga, déjeme ver allá atrás, que fue lo que pasó allá atrás” y sigue atendiendo alumnos para la explicación de sus notas** (*Disrupción instrumental indirecta*).

Una niña pega golpes en la espalda a un compañero. El grupo en el que está ríe. La niña grita. El profesor voltea su cabeza para mirar y dice: “la niña, ¿qué le hicieron a la que gritó?... ¿eso fue de dolor o de felicidad?” “De felicidad”, dice un estudiante. (*Agresión física directa y disrupción instrumental directa*).

La clase transcurre con la misma dinámica.

Fuente: Cuadro elaborado con base en el registro de observación de clase No. 9.

Dentro del desarrollo de la clase anterior se hacen presentes diferentes agresiones físicas directas entre los estudiantes, varias interrupciones instrumentales directas y una indirecta. También se hace evidente que no hay por parte del docente un manejo estable de normas concretas orientado a indicar un comportamiento adecuado de los estudiantes en la clase (Guardar silencio, poner atención, permanecer en su lugar y no hacer escándalo), normas concretas referidas al trato de los estudiantes hacia sus compañeros (no golpear al compañero, no pelear, no molestar, no burlarse y no insultar al compañero). De igual manera, debido a que el docente no propone una actividad para ser desarrollada por los estudiantes mientras gestiona los informes de notas con cada uno de ellos, no se asumen normas concretas referidas al trabajo de los estudiantes y al cumplimiento de las tareas escolares (cumplir con la tarea, iniciar y terminar el trabajo en el tiempo establecido por el docente y respetar las reglas de una actividad específica). Tampoco se hacen presentes normas que le apunten a la indicación de valores abstractos como el respeto y la tolerancia, durante la clase.

Todas estas acciones mostradas por el docente, pueden terminar siendo precursoras de comportamientos agresivos. Cuando el docente, pasa por alto o tolera CAE “envía un mensaje indirecto de aceptación, lo cual puede terminar legitimando estos comportamientos (...), los estudiantes también pueden perderse de comprender el sentido y la importancia de las normas para la vida en sociedad, dado que no ven que se usen”. (Chaux, 2012. p. 85)

Ahora, al relacionar la forma como se desarrolla esta clase con los estilos del docente, se puede decir que se encuentra entre el permisivo y el negligente, concordando con Chaux (2012) en que presenta las siguientes características: no define normas ni las hace cumplir, se nota mucho desorden en la clase, hay muy poco seguimiento de instrucciones, muy pocos estudiantes escuchan o trabajan, se presentan frecuentes agresiones entre los estudiantes en las cuales no

interviene el docente quien se dedica a corregir trabajos en frente de los estudiantes, mientras los desatiende completamente.

Generalizando los hallazgos que muestra la matriz No. 1 sobre la orientación a normas concretas según los ámbitos del comportamiento del estudiante y la matriz No. 2, sobre la orientación a normas abstractas, es necesario decir que el docente tiene preferencia por cierto tipos de normas concretas que le permiten el control del comportamiento de los niños en el aula y el desarrollo del trabajo académico, mientras que descuida normas referidas al trato entre compañeros y normas abstractas, indispensables para que se dé una sana convivencia en el aula. Se hace necesario pensar un ambiente de clase rodeado de un equilibrio entre normas que atiendan las labores escolares, pero que también le enseñen al estudiante a relacionarse con sus semejantes y esto lo proporciona un manejo consistente de normas concretas y abstractas orientadas a principios éticos como la justicia, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros valores universales, contrarrestando de esta manera posibles CAE que pueden hacer presencia en el aula de clase.

Otro elemento para detallar es la manera como se está manejando la orientación de las normas. Ya que según los resultados obtenidos (Ver matriz 1 y 2) la orientación a la norma solamente ocurre ante las transgresiones cometidas por los estudiantes y no como una forma propositiva, que permita una mejor interiorización del uso, sentido e importancia de las normas para regular unas mejores relaciones interpersonales entre los estudiantes. Por lo tanto, una de las tareas en la gestión de la convivencia por parte del docente debe ser la de procurar la promoción de pautas que especialmente regulen y fortalezcan unas sanas relaciones humanas. Entonces, un ambiente de clase rodeado de normas que potencien valores universales y una forma propositiva de indicarlas o señalarlas, contribuirán a la disminución de los CAE.

4.3.2 La inconsistencia del docente en la orientación a las normas y los CAE.

Con anterioridad se ha dicho que la consistencia en el manejo de las normas por parte del docente tiene que ver con la orientación continua y regular a las normas concretas y abstractas que éste lleva a cabo en el aula de clase. Por el contrario, la inconsistencia en el manejo de normas por parte del docente hace referencia a un uso discontinuo de la exigencia que el mismo docente hace del cumplimiento de las normas en el salón de clase. Pero además, hace referencia a una exigencia equitativa para todos los estudiantes, justa y flexible. También tiene que ver con no poner en práctica o hacer cumplir las consecuencias anunciadas ante un incumplimiento. Las repercusiones de un manejo inconsistente de las normas en la convivencia en el aula de clase y por ende con los comportamientos agresivos de los estudiantes Fierro et al. (2010), la enuncian de la siguiente manera:

La justicia es el sustento de la legalidad. Tanto la rigidez como la aplicación arbitraria de las normas afectan la justicia y, por tanto, socavan la experiencia de la legalidad. En la escuela, cuando se cumplen las normas de manera desigual se está estableciendo un trato inequitativo hacia los alumnos, ya que la autoridad se permite actuar de manera diferenciada con unos y otros. Esto provoca resentimientos hacia la autoridad y hacia los otros; en consecuencia aumenta la violencia. (p. 88)

A continuación se presenta a manera de ejemplo algunas situaciones de inconsistencia presentes en el desarrollo de una clase:

OVD (Comportamiento normativo del docente – Consistencia del docente en la orientación a la norma)	CAE	Observaciones
La profesora saluda: “buenas tardes”. Hay formas para conocernos, pero ante todo cuando hay respeto.	<u>Un niño hace rollos de papel y desde la silla los vota a la caneca y a pesar de la orden no se levanta a alzar el papel.</u> (<i>Disrupción instrumental directa e indisciplina instrumental directa</i>) <u>Dos niños se dan calvazos y se botan las cartucheras.</u> (<i>Agresión física instrumental directa</i>) <u>Dos niños se empujan y se hacen caer.</u> (<i>Agresión física instrumental directa</i>)	La docente desatiende al grupo que molesta [los que hacen rollos de papel y los botan, los que se agruparon para hablar, los que se dan calvazos y se botan las cartucheras] y orienta su atención a aquellos que están en silencio y le prestan atención. No interviene ante los diferentes CAE que se presentan en el aula.
La docente hace silencio por varios minutos y luego pide si puede continuar. La docente ordena silencio; “ei”. Después de dos llamadas de atención, hay registro en el observador. La docente dice: Dejen de interrumpir: “el primero que no deje leer, en la próxima clase le bajo puntos”.	<u>Muchos estudiantes gritan y hacen ruido.</u> (<i>Disrupción instrumental directa e indisciplina instrumental directa</i>). <u>Varios estudiantes atienden y observan expectantes.</u> <u>(...) dos niños juegan balón.</u> (<i>Disrupción instrumental directa e indisciplina instrumental directa</i>)	Los estudiantes interrumpen. No acatan la orientación para hacer silencio. Y la docente no hace efectiva la consecuencia del incumplimiento de la norma. Dice que habrá registro en el observador. Sin embargo, no los realiza y decide cambiar la consecuencia que en un principio había advertido y dice que bajará puntos en la clase siguiente.
La docente pide agilizar la actividad y empezar a entregarla. La docente se sienta y espera que los niños desarrollen la actividad. La docente recibe hojas y cuadernos, los lee y habla con los estudiantes que entregan. La docente trata de hacer reflexiones (...) Ordena “vayan terminando y entreguen”.	Varios estudiantes hablan y no hacen la actividad. (<i>Disrupción instrumental directa e indisciplina instrumental directa</i>) Varios niños cogen las hojas, las enrollan, las doblan, las rompen y las arrojan a la basura. (<i>Disrupción instrumental directa e indisciplina</i>) Los estudiantes no atienden las reflexiones que trata de hacer la docente. (<i>Disrupción instrumental directa</i>)	La docente no interviene frente a la situación del grupo que no desarrolla la actividad de acuerdo a las reglas específicas propuestas. La docente desarrolla la clase desatendiendo los CAE que se presentan en el aula.

Fuente: Cuadro elaborado con base en el registro de observación de clase No. 11.

En esta clase se hacen presentes CAE como la disrupción instrumental directa, la indisciplina instrumental directa y la agresión física instrumental, comportamientos que no son atendidos por el docente a través de la orientación consistente a normas concretas relacionadas con el comportamiento de los estudiantes en el aula, tales como: Guardar silencio, poner atención, trabajar sentado en su lugar, no gritar ni hacer escándalo. Así mismo de normas relacionadas con el trabajo y el cumplimiento de las tareas escolares, tales como: cumplir con la tarea, iniciar y terminar una actividad en el tiempo establecido y respetar las reglas de una actividad específica. Igualmente se observa inconsistencia en cuanto a la orientación a normas relacionadas con el trato de los estudiantes hacia sus compañeros, tales como: no golpear o no molestar al compañero.

El docente debe establecer con claridad las consecuencias inmediatas que acarrearán el incumplimiento de una norma. Para que cobren valor y se hagan efectivas, deben ser orientadas consistentemente. Esto quiere decir que cuando se presenta una situación particular en el aula, debe exigirse el cumplimiento de las normas acordadas y se deben cumplir las consecuencias previstas por su incumplimiento. De esta manera cobra relevancia lo que Fierro et al. (2010) indica sobre el sentido de la legalidad para que los estudiantes sepan qué se espera de ellos. Si no hay consistencia, se crea inseguridad en el estudiante porque se deja por parte del docente un mensaje confuso sobre el comportamiento esperado, relajando el sentido de las normas y por consiguiente generando espacios favorecedores de la agresión.

Fierro et al. (2010), advierten que “la consistencia en la aplicación y el seguimiento de normas tiene repercusiones directas tanto en la convivencia escolar como en los niveles de violencia escolar” (p.87). Al observar la frecuencia en situaciones de consistencia e inconsistencia en la matriz No. 3, se observa que se presentan más situaciones de inconsistencia

que de consistencia, por lo que se puede precisar que este elemento del *comportamiento normativo del docente* está ofreciendo a los estudiantes limitadas oportunidades para el desarrollo de su moralidad y por lo tanto, restringiendo la construcción de relaciones pacíficas y respetuosas dentro del aula, generando espacios propicios para las manifestaciones de diversos CAE.

El estilo docente con el que se desarrolla esta clase presenta características entre los estilos permisivo y negligente ya abordados unas líneas atrás. Es decir, que el docente hace referencia y orienta a algunas normas pero se le dificulta hacerlas cumplir. Se observan gritos, y charla excesiva en el salón de clase, hay estudiantes que no escuchan y no realizan la actividad propuesta y se presentan agresiones entre algunos estudiantes en las cuales el docente no interviene. Estos comportamientos evidencian diferentes gestos de inconsistencia del docente en la aplicación de las normas, limitando las oportunidades para generar espacios de convivencia que desfavorezcan el desarrollo de CAE.

4.3.3 Los vehículos utilizados por el docente en el aula de clase y los CAE.

Recordando, uno de los elementos que conforman el *comportamiento afectivo del docente*, es “los vehículos”. Apropiando el concepto de Fierro et al. (2010), se definen los vehículos como “los medios utilizados por los docentes para hacer cumplir las normas” (p. 76). Estos se encuentran divididos en cuatro grupos³¹, que poseen niveles distintos para hacer notar la

³¹ *GRUPO I:* Destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento sin hacer uso de la imposición de la autoridad, son los que generan mayores oportunidades para interiorizar las normas al igual que son puestos en práctica utilizando normas abstractas de respeto y justicia hacia los estudiantes y son los que generan mayor oportunidad para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes. *GRUPO II:* Se limitan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento, no aportan elementos de juicio suficientes para comprender las normas. *GRUPO III:* Se basan en la incorporación de la referencia del docente como parámetro para mostrar que un comportamiento es o no adecuado, es decir, el manejo de las normas queda a discrecionalidad del docente y no por su sentido, no contribuye a la construcción de valores como el respeto o la justicia. *GRUPO IV:* Señalan la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad, se desdibuja el sentido e importancia de la norma debido a un alto uso de

importancia e interiorización de las normas, como también niveles distintos para hacer notar la imposición de autoridad por parte del docente. Por lo que unos y otros ofrecen distintos niveles de oportunidad para el desarrollo de la moralidad del estudiante, cuestión que se puede ligar con la construcción de relaciones interpersonales que fomentan una sana convivencia, basada en el diálogo, el mutuo respeto, la justicia, la confianza, el reconocimiento del otro y en general la puesta en práctica de distintos valores universales. Los vehículos también pueden ser precursores de actitudes poco respetuosas o injustas y generar la desconfianza por el otro, la falta de conciencia por el daño que se le puede causar a otra persona, afectando de esta manera el ambiente en el que se desarrolla la convivencia, permitiendo la manifestación de distintos CAE en el aula de clase.

Obsérvese en el siguiente diario de clase, los vehículos que utiliza un docente en su aula:

OVD (Comportamiento afectivo del docente – Vehículos)	Comportamiento del estudiante	Observaciones
[La docente dice]: Buenas tardes niños y comienza llamando a lista para constatar la entrega de actividades [tareas] [Y pregunta]: “¿Qué tema estamos viendo? y ¿Qué operaciones?” (suma y resta). La docente ordena la actividad a desarrollar, según un texto que reparte por parejas.	[Los estudiantes]Hacen silencio después de saludar, y se ubican en sus sillas. Se ponen a trabajar por grupos, esperando que la docente les regrese calificado el cuaderno con la actividad.	
[La docente dice]: “Señorita Zapata”, por favor comience a leer, igual los demás. “Leer es con la boca cerrada”; “por favor”. [La docente dice]: <u>“Señorita Zapata, no hizo nada,</u>	Los niños hablan en voz muy baja y esperan observaciones desde el escritorio.	El docente utiliza la exhibición de un estudiante frente al grupo como vehículo para hacer cumplir una norma y puede lastimar la dignidad de la

la fuerza por parte de la autoridad (docente). No generan oportunidades para reconocer e interiorizar las normas, por el contrario, obstaculizan estos procesos.

<u>tres días no le alcanzaron para hacer la tarea”; cada estudiante va siendo llamado por la docente y le hace las correcciones ante todo el grupo.(Vehículo del Grupo IV: Exhibe, expone al alumno frente al grupo)</u> <u>“Señorita Osorio no es hora de coquetear” (Vehículo del Grupo IV: Exhibe, expone al alumno frente al grupo)</u>	(...) la niña se regresa a su silla y continúa trabajando.	persona del estudiante. Refuerza la obediencia por temor al castigo y obstaculiza en el estudiante la interiorización del sentido que tienen las normas.
<u>La docente ordena a un niño recoger el tajado del lápiz y los papeles regados, mientras a otro le ordena limpiar las mesas (sillas) con una sustancia.(Vehículo del Grupo II: Indica, ordena el comportamiento adecuado).</u>	[Los niños] (...) Recogen la basura y limpian las mesas que estaban manchadas.	El docente contribuye a reducir la interiorización de normas concretas y el desarrollo de la autonomía de los niños al limitarse a ordenar el comportamiento adecuado en el aula.
[La docente] Empieza a pasar por los puestos para aclarar dudas y observar el trabajo llevado a cabo.	[Los niños] (...) van preguntando a la profesora, y van resolviendo.	La docente emplea expresiones no verbales (caminar a través de los puestos) para imponer su autoridad.

Fuente: Cuadro elaborado con base en el registro de observación de clase No. 12.

El desarrollo de esta clase, presenta el uso de dos tipos de vehículos por parte del docente para hacer cumplir las normas, los del grupo II y los del grupo IV, que son justamente los que ocupan el primero y segundo lugar respectivamente en recurrencia en el espacio del aula de clase según lo muestra la matriz No. 4. También, se evidencia que en esta clase no se presentan CAE. Pero, ¿qué vínculos se pueden establecer entre estos vehículos utilizados por el docente y los comportamientos mostrados por los estudiantes en la clase? En un primer momento se puede insinuar que al no presentarse CAE, los vehículos que utiliza el docente serían los indicados y que aportan al mantenimiento de una clase sin actos de interrupción, indisciplina, agresiones físicas, verbales, relacionales o vandalismo bien sea de forma directa o indirecta (según la forma de los CAE), instrumental o reactiva (según la función de los CAE).

Sin embargo, esta insinuación no es correcta, debido a que los dos grupos de vehículos utilizados por el docente no brindan elementos de juicio suficientes para el reconocimiento de las normas y de su importancia en la promoción de sanas relaciones interpersonales que favorecen un buen ambiente de aula. Por ejemplo, el grupo II de vehículos que se limita a comunicar una falta o a señalar el cumplimiento de una norma, “reduce las oportunidades de interiorización de las normas concretas, y el desarrollo de la autonomía en los alumnos. (...) apunta básicamente a construir el respeto unilateralmente, dirigido hacia la figura del maestro” (Fierro y Carbajal, 2003. p. 136).

En cuanto a los vehículos del grupo IV que comunican una falta o señalan el cumplimiento de una norma a través de la imposición de la autoridad, Fierro y Carbajal (2003) afirman que:

Con el objetivo de hacer cumplir una norma concreta, se permite faltar el respeto a los alumnos. Los medios utilizados lastiman la dignidad de la persona del alumno, por utilizar con ellos vehículos que atentan contra su derecho a recibir un trato digno. Esto en si mismo representa además una injusticia. Debido a que refuerza la referencia a la autoridad como medio para cumplir las normas y la obediencia por temor al castigo, no solamente no promueve, sino que *obstaculiza la generación de oportunidades, dirigidas a los alumnos, para interiorizar el sentido de las normas.* (p.139)

Dos ejemplos más del uso de este grupo de vehículos son:

Caso I:

Norma que señala: Iniciar y terminar el trabajo en el tiempo establecido por el docente.

Vehículo que utiliza el docente: Exhibe, expone al alumno frente al grupo.

Un docente se dirige a un estudiante del siguiente modo: “Hermano trabaje que sus novios no se le van a ir de su lado. El estudiante expresa su sentir así: “...la verdad no me gustó lo que él me dijo, me hizo sentir un poco incomodo y me dio mucho malgenio”. (I. 76)

Caso II:

Norma que señala: Llegar a tiempo a clase.

Vehículo que utiliza el docente: Exhibe, expone al alumno frente al grupo.

“Uno [a veces] se cansa de que todas las veces la profesora... lo avergüen[ce]... y pues uno llega tarde pero no [es motivo para que haga esto]. (I. 80)

Las maneras anteriores que el docente usa para presentar las normas y hacerlas cumplir y las implicaciones morales que estas conllevan, no son la mejor forma de gestionar la convivencia en el aula de clase. Entonces, el hecho de que en la clase registrada no se presenten CAE se puede explicar debido al estilo autoritario que el docente utiliza, en este caso, los estudiantes respetan las normas y muestran un comportamiento adecuado debido al temor que les genera el ser exhibidos, avergonzados, recriminados o expuestos, antes que por haber comprendido la importancia de las normas para el grupo social. Este argumento es congruente con lo expuesto por Chaux (2012) cuando afirma que:

es difícil que los estudiantes generen empatía con los demás porque no ven que esto sea valorado por el docente. Además, si respetan las normas, lo hacen por temor, no porque haya comprendido su importancia para la vida en sociedad, lo cual puede llevar a que no le vea problema a romperlas, siempre y cuando lo hagan a escondidas de quien representa la autoridad. (p. 85)

Ahora bien, vehículos del grupo III, los que ocupan el tercer lugar en recurrencia, según la matriz No. 4, se distinguen “por identificar a la persona del docente como razón y parámetro para mostrar que un comportamiento es inadecuado, transmitiendo el mensaje de que la norma es importante porque el docente en ese momento así lo establece: “Porque lo digo yo”” (p. 80), esta forma de presentar las normas y su cumplimiento no le ofrecen una comprensión clara al estudiante y por lo tanto una manera de aprender a estar bien con sus pares.

Los vehículos del grupo I, son los que ocupan el último lugar en recurrencia (cuarto lugar) según la matriz No. 4, son los que mayores oportunidades brindan en el proceso de interiorización de las normas y de hacer notar la importancia de su cumplimiento. Sin embargo, son los que menos se usan. Esto indica que desde los vehículos que el docente maneja en el salón de clase se está contribuyendo en una medida muy reducida (ver matriz no. 4) para que los estudiantes comprendan el sentido de las normas y por lo tanto el interés en su cumplimiento, al punto que se afecta la convivencia en el aula porque en muchos casos los aprendizajes sociales de los estudiantes se están desarrollando como lo dice Castro (2010) “durante la interacción escolar de los niños, (...) por “ensayo y error”, espontáneamente y con una imprecisa presencia del adulto”. (p. 15)

4.3.4 Las expresiones afectivas del docente en el aula y los CAE.

En el aula de clase existen diferentes tipos de expresiones afectivas del docente definidas como los “gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales” (Fierro y Carbajal, 2003. p. 162). Estos diversos gestos van delineando en el aula de clase distintas formas de convivencia bien sean de empatía al sentirse parte del grupo o de rechazo al ser excluido o desatendido en sus necesidades, cuestiones que están fuertemente ligadas con la construcción de relaciones pacíficas entre estudiantes o que promueven el surgimiento de los CAE.

La siguiente situación es un hecho manifiesto de cómo los gestos de desatención por parte del docente en el aula durante el desarrollo de la clase, propician espacios para que aparezcan algunos CAE.

Comportamiento del docente	Comportamiento estudiantes	Observaciones
[La docente] Se retira del aula por el llamado en la puerta.	(...) <u>Varios estudiantes se lanzan parte del refrigerio que no desean</u> (<i>Agresión Física instrumental y directa</i>), mientras unos pocos lo consumen en su totalidad. Estudiantes, aprovechando la ausencia <u>nuevamente se unen a los que molestan</u> (<i>Disrupción instrumental y directa</i>) <u>Dos niños intentan agredirse con una botella plástica.</u> (<i>Indisciplina instrumental y directa</i>)	Ante el gesto de desatención del docente al ausentarse diversos CAE ocurren en el aula.
[Cuando el docente llega, después de estar ausente] Da pautas para entregar trabajos de nivelación y sustentación.	<u>Varios niños se disgustan por el plazo para nivelar y empiezan a hablar más fuerte y a silbar</u> (<i>Disrupción reactiva y directa</i>) <u>Hacen indisciplina; y le piden a la docente que no se enoje.</u> (<i>Indisciplina instrumental y directa</i>)	
(...) la docente no repite. Ella [la docente] contesta: “raro si hubieras entendido”.	Los niños se pierden en los apuntes (...) <u>El ambiente es demasiado complicado por el ruido.</u> (<i>Disrupción instrumental y directa</i>) [Un niño dice]: “Profe, no entendí nada” <u>Los demás niños empezaron “jajaja...”</u> (<i>Agresión Relacional instrumental y directa</i>).	El docente ignora, no responde comentario, pregunta o problema de un alumno.
La docente sin saludarlos, se sienta para recibir trabajos.	<u>Hay niños que ingresan tarde.</u> (<i>Indisciplina instrumental y directa</i>) [Los estudiantes que llegaron tarde] <u>buscan acomodarse en grupos, con el ánimo de molestar.</u> (<i>Disrupción instrumental y directa</i>)	Ante el gesto del docente de ignorar al estudiante diversos CAE ocurren en el aula.

Cuadro basado en registro de diario de campo No. 17.

Durante el desarrollo de la clase anterior se puede observar que se presentaron varios CAE correspondientes a: Disrupción instrumental y directa, Agresión Física instrumental y directa, Indisciplina instrumental y directa, Disrupción reactiva y directa, Agresión Relacional instrumental y directa. De la misma manera es notorio el gesto de desatención por parte del docente cuando se ausenta del aula. Este gesto de desatención dentro de las expresiones afectivas del docente implica para el estudiante la oportunidad para manifestar comportamientos agresivos dentro del aula.

Sumado a lo anterior, en el registro no se evidencian gestos de atención como por ejemplo: ayudar, atender o responder preguntas, peticiones o problemas de los alumnos; orientarlos o corregirlos acerca del trabajo que realizan; expresarles reconocimiento o aprecio sobre su trabajo o su participación, agradecerles un favor o la participación o integrar a los que llegaron tarde. De la misma manera, no se evidencian expresiones de afecto, no se definen normas ni límites y no se hace cumplir, hay poco seguimiento al cumplimiento de normas e instrucciones, se toleran CAE entre estudiantes y se desatienden completamente sus necesidades, concordando con Chaux 2012, a propósito de su propuesta de los estilos docentes.

Expresiones afectivas como, ignorar al estudiante, no responder sus comentarios, preguntas o problemas o no integrarlo al grupo cuando llega tarde, propician un ambiente de convivencia en palabras de Fierro et al. (2010) “marcado por la tensión y la descalificación” (p.79), en el que los CAE se generan como respuesta.

Volviendo sobre los resultados mostrados en la Matriz No.5, a propósito de las expresiones afectivas, es atinado resaltar que en su orden los gestos de atención que más se dan en el aula por parte del docente son: ayudar, atender, responder preguntas, peticiones o el

problema de un alumno, orientar o corregir a un alumno o al grupo acerca del trabajo o ejercicio que realiza, nombrar a cada alumno por su nombre, expresar reconocimiento o aprecio a un alumno sobre su trabajo, su participación, su comentario o su comportamiento, observándose cierta tendencia a los gestos de atención del proceso académico. Entre tanto son escasas las expresiones afectivas positivas del docente, como abrazar, sonreír o bromear, agradecer el favor o la participación de un alumno, integrar a un alumno que llega tarde y facilitar material a quien carece de él para realizar su actividad, que permiten también al estudiante sentirse respetado en el aula de clase, observándose cierto descuido por parte del docente por las necesidades del estudiante que trascienden la realización de las actividades académicas en el aula.

Lo contrario ocurre, con gestos de desatención por parte del docente hacia los estudiantes como ignorar, expresar disgusto, reprobación sobre un trabajo, una participación, un comentario o un comportamiento, no responder comentarios preguntas o problemas de un alumno, no intervenir o involucrarse ante la situación de los estudiantes que no trabajan, exhibir a un estudiante frente al grupo recriminándole y emitiendo juicios de valor por la falta de manejo de un contenido curricular o por su comportamiento, denominar con apodos o calificativos, conceder prerrogativas a algunos estudiantes, no ceder la palabra a algún estudiante que la solicita para participar y tomar del brazo a un estudiante para manifestar su molestia, que evidencian tratos desconsiderados con el estudiante. Recuérdese que las expresiones afectivas se encuentran íntimamente ligadas al valor del respeto por la persona del estudiante como afirman Fierro y Carbajal (2003).

De todo lo anterior y a manera de cierre sobre la determinación de los vínculos que se establecen entre el *comportamiento normativo y afectivo* de la OVD y los CAE se pueden establecer las siguientes relaciones:

La falta del establecimiento equilibrado de normas concretas y abstractas que guían los diferentes ámbitos de comportamiento de los estudiantes en el aula de clase, propician un clima inestable, llegando incluso a generar diferentes tipos de CAE. De igual manera, orientar normas sólo cuando se han transgredido, antes que presentarlas de forma propositiva anticipándose a su incumplimiento, no permite su interiorización para la construcción de relaciones interpersonales pacíficas, lo que genera un desacato permanente que también propicia un ambiente hostil en la clase.

Un manejo inconsistente de las normas en el salón de clase genera inseguridad en el estudiante porque deja, por parte del docente, un mensaje confuso sobre los comportamientos esperados y permitidos o no, relajando el sentido de las normas y por consiguiente generando espacios precursores de CAE.

Los grupos de vehículos que más utiliza el docente (grupos II, IV y III respectivamente) como medios para presentar las normas en el aula de clase, lejos de hacer notar la importancia del cumplimiento y el sentido de la norma para el ámbito social, se limitan: el grupo II a comunicar una falta o a señalar su cumplimiento sin permitir su interiorización mediante la reflexión razonada, el grupo III a poner la figura del docente como parámetro para el cumplimiento de la norma más que el sentido de la norma en sí mismo y el grupo IV, a presentar un alto grado de imposición de autoridad, lo que hace que se pierda el sentido de la norma.

Estas circunstancias hacen que el estudiante no cumpla las normas por su sentido y por las implicaciones morales que tienen en la vida social, sino por temor a ser señalado, exhibido, recriminado o castigado por el docente, lo que lo puede llevar a infringirlas especialmente cuando la figura de autoridad (el docente) no se da cuenta, porque no las ha interiorizado, no se

siente obligado a cumplirlas o las ve injustas. Cuestión que afecta el ambiente en el que se desarrolla la convivencia y favorece que se generen distintos CAE en el aula de clase.

Los vehículos del grupo I son los que menos se usan en el aula de clase y los que mayores oportunidades brindan en el proceso de interiorización de las normas y de hacer notar la importancia de su cumplimiento. Desde este elemento de análisis se están brindando escasas contribuciones para que los estudiantes comprendan el sentido de las normas y por lo tanto el interés de su cumplimiento, afectando las relaciones interpersonales y la convivencia escolar en el aula de clase.

Las expresiones afectivas como ignorar al estudiante, no responder sus comentarios, preguntas o problemas o no integrarlo al grupo cuando llega tarde, favorecen la generación de CAE.

Existe un desequilibrio entre las expresiones afectivas que se direccionan a la atención de procesos académicos y las que se orientan a la atención del cultivo de relaciones interpersonales para generar una sana convivencia entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente. Las expresiones afectivas que menos contribuyen al desarrollo de la moralidad del estudiante son las que más están presentes en el comportamiento afectivo del docente.

Se presentan expresiones afectivas que son impositivas y desconsideradas, que limitan el avance en el desarrollo de la autonomía moral del estudiante, por cuanto no constituyen el ejemplo ideal de trato al que debe ser sometida la persona del estudiante.

4.3.5 El perfil del docente y los CAE.

A lo largo de las observaciones hechas durante el presente estudio, no se encontraron características que definan a un docente concretamente dentro de un estilo particular, coincidiendo con Chaux (2012), cuando afirma que “los estilos docentes no son completamente estables y pueden modificarse. De hecho, un docente no realiza sus clases siempre con el mismo estilo, aunque sí tiene uno que se evidencia con más frecuencia que los otros”. (p. 88). Sin embargo, por las características que definen a un docente democrático, es éste el que ofrece mayores oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes y el que puede generar un clima escolar estimulante, cálido y seguro como base para prevenir los CAE.

A propósito de las características que debe reunir un docente democrático en el aula de clase, se encuentran las siguientes: Es afectuoso y muestra altos grados de atención con sus estudiantes, mantiene buena comunicación y es consistente en la aplicación de las normas, genera un ambiente democrático en la forma de organizar las actividades en el aula y de relacionarse con los estudiantes, da indicaciones puntuales para referirse a las normas concretas y abstractas definidas con la participación de todos los estudiantes, explica el sentido de la norma y da razón de las consecuencias de su incumplimiento. De esta manera, experimentando las expresiones afectivas del docente, los estudiantes avanzan hacia una fase autónoma en el desarrollo de su moralidad, necesitando cada vez menos la presencia de una autoridad externa que regule su comportamiento.

CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES



Ilustración elaborada por un estudiante participante en la investigación. (I. 70)

El fenómeno de la violencia en el contexto escolar es un problema conocido y serio. El tema de la agresión en las instituciones ha ocupado a la investigación educativa desde hace ya algo más de un par de décadas y varios estudios han confirmado cómo las instituciones escolares no están aisladas de los problemas de violencia³². Sin embargo, los principales trabajos de

³² Como se mostró al inicio de la presente investigación, algunos autores a nivel mundial han abordado el tema desde diferentes perspectivas, con el fin de describirlo, de interpretarlo o de generar alternativas de solución. Catherine Blaya (2006), por ejemplo, refiere cómo la degradación del clima institucional y de los lazos afecta psicológicamente a los individuos, Alfredo Furlán y Claudia Saucedo (2004), analizan cómo la existencia de conflictos puede ser mantenida por la propia escuela y describen el fenómeno como complejo, multidimensional y diverso, Ana Lia Kornblit, Dan Adaszko y Pablo Di Leo (2008), vinculan la relación docentes-alumnos con el nivel de violencia, Jorge Rojas (2013), plantea que los climas que se crean en las instituciones no son los más aptos para el aprendizaje de los valores sociales, Pablo Madriaza (2008), muestra legitimización y naturalización de los

investigación llevados a cabo han centrado su atención en aspectos externos y se ha desconocido que la agresión escolar pudiera tener sus razones en el ambiente que se genera al interior de la escuela misma³³. La presente investigación ha sido el fruto de un esfuerzo considerable de análisis de la relación que existe entre la práctica del docente, desde su oferta valoral u OVD y los comportamientos agresivos del estudiante o CAE, que se presentan dentro del aula de clase y afectan la sana convivencia, la comunicación y las relaciones interpersonales. Situaciones estas que redundan en el deterioro de la atmósfera de trabajo y de la calidad de los vínculos entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Se sabe que “la agresión que sufren muchos estudiantes puede tener consecuencias académicas y psicológicas graves en el corto y largo plazo” (Chaux, 2011, p.79).

En este proceso de búsqueda de explicaciones acerca de la práctica docente y de los comportamientos agresivos de los estudiantes nos enfrentamos a un interrogante inicial: “¿Cómo influye la oferta valoral del docente en los comportamientos agresivos del estudiante dentro del aula?” y nos propusimos analizar la influencia de la oferta valoral del docente u OVD en los comportamientos agresivos del estudiante o CAE dentro del aula, a través de la caracterización

comportamientos agresivos y que se tiende a ubicar el problema en los jóvenes, *Antonieta Aguilera, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco (2007)*, identifican los aspectos personales de los estudiantes, sus interacciones en la familia y sus interacciones en la escuela como factores que se relacionan con las manifestaciones de violencia y *Enrique Chaux y Ana María Velásquez (2008)*, afirman que los estudiantes que viven en barrios con mayor índice de violencia son más agresivos en la escuela. También en Colombia propiamente, *Francisco Cajiao (1996)*, hace énfasis en la institución escolar como espacio que propicia el distanciamiento entre escuela-estudiantes, *Jorge Pinzón (2004)*, afirma que también puede ser posible que en la escuela se originen acciones violentas y no que sólo se reproduzcan violencias del entorno social, *Bárbara García y Blanca Ortiz (2012)*, hacen notar que la violencia que se presenta en la escuela es multi causal y multi relacional y reconocen al maestro como sujeto que propicia y es víctima de violencia, *Enrique Chaux (2012)*, explica los mecanismos emocionales y cognitivos involucrados en el fenómeno de agresión escolar y propone estrategias para su prevención, entre algunos otros autores.

³³ En la presente investigación se cita al profesor Alejandro Castro (2010) cuando afirma en un artículo de su autoría titulado *Desencontrándonos. Cuando no se educa para estar “bien” con los demás*, que las principales investigaciones realizadas sobre la violencia en el ámbito escolar se han centrado en aspectos externos. De igual manera, se cita a las autoras Yadira García y Blanca Ortiz (2012) cuando afirman en su libro *Los maestros ante la violencia escolar*, que (...) los conflictos en la escuela vienen de fuera: familia, medios de comunicación, condiciones socioeconómicas, (...) excluyendo la posibilidad de que las tensiones que se viven al interior, puedan tener su origen en el ambiente institucional.

de los comportamientos agresivos del estudiante en el aula, de la caracterización de la oferta valoral del docente en su práctica de aula y de la determinación de las características de la oferta valoral del docente y su vínculo con los comportamientos agresivos del estudiante en el salón de clase. La investigación se llevó a cabo en el escenario del aula de clase de los estudiantes de grado sexto, de la jornada tarde del Colegio Tom Adams I.E.D.

Tratamos siempre de analizar la realidad de la interacción docente-estudiante y de indagarla basados principalmente en la observación del desarrollo de la vida en el aula, esto sumado a las entrevistas y cuestionarios realizados a docentes y a estudiantes, a los encuentros y entrevistas con estudiantes, además de la revisión de diferentes documentos institucionales³⁴, y de hallar explicaciones desde dos categorías de análisis que orientaron la ruta para el desarrollo de la investigación: Los comportamientos agresivos del estudiante o CAE y la oferta valoral del docente u OVD. En la investigación no ha sido posible abarcarlo todo; no es un trabajo que ambicione analizar todas las dimensiones de la práctica docente, ni todos los elementos que dentro de la dimensión valórica de la práctica del docente constituyen su oferta valoral³⁵ en relación con la generación de los comportamientos agresivos del estudiante. La inversión en tiempo supuso una limitante bastante dificultosa dado los procesos cuidadosos de observación, de la comprensión y del análisis de las diferentes fuentes de información que implicaron las dos

³⁴ En cuanto al método, la investigación de tipo etnográfico centró su interés en la descripción y el análisis de las formas de comportamiento de estudiantes y docentes dentro del aula. La estrategia metodológica consistió en la observación de las actividades normales dentro del aula de clase, sumada a técnicas de recolección de información como cuestionarios y entrevistas aplicadas a siete docentes de grado sexto, en las áreas de tecnología e informática, educación física, ética y religión, sociales, humanidades, ciencias naturales y matemáticas y a los ciento cuarenta estudiantes también de grado sexto participantes en la investigación, además de la revisión de documentos oficiales como observadores del estudiante suministrados en coordinación e informes del departamento de orientación escolar.

³⁵ Al comienzo de la investigación se advirtió el interés del estudio en referirse al asunto que involucra los valores y comportamientos del docente en la dimensión valórica de su práctica. Sin embargo, cabe recordar aquí que la práctica del docente está constituida por seis dimensiones (Fierro, C. et al, 1999), a saber: dimensión personal, institucional, interpersonal, valórica o valoral, didáctica y social. Y que la oferta valoral del docente en la dimensión valórica de su práctica la conforman elementos del comportamiento normativo del docente, de su comportamiento afectivo y de la conducción de sus procesos de enseñanza, (Fierro, C. & Carbajal, P, 2003).

categorías. Cuestión por la cual el trabajo no deja de ser juicioso en su fundamentación teórica y de entregar un estudio sobre la influencia del comportamiento del docente desde su oferta valoral en los comportamientos agresivos del estudiante, que podrá dar cuenta de la manera cómo el docente está brindando oportunidades al estudiante para lograr un desarrollo moral que le permita construir ambientes pacíficos, sin agresión en el aula. Todo lo que podrá contribuir a la comprensión del fenómeno de la agresión escolar desde la escuela misma.

Seguramente abordar la oferta valoral en la práctica del docente y su influencia sobre los comportamientos agresivos del estudiante no es la única manera de comprender la acción violenta del estudiante al interior del aula, además, probablemente, otros factores que se originan en la propia institución escolar y desde el exterior estén envueltos, pero la mirada que se presenta aquí puede aportar en la comprensión de un fenómeno, que como se ha dicho anteriormente es complejo, puede suscitar interpretaciones que favorezcan cambios importantes que ayuden a superar la agresión escolar en el contexto específico del colegio Tom Adams I.E.D. y puede ser utilizado como referente para el estudio del fenómeno en otros contextos escolares.

En la categoría de comportamientos agresivos de los estudiantes o CAE, las aportaciones teóricas basadas en las perspectivas de Enrique Chaux (2012) y Alejandro Castro (2006), psicólogos ambos reconocidos³⁶, fueron sumamente valiosas para la caracterización de los CAE dentro del aula de clase. Debido a la imprecisión en el lenguaje que suele complejizar la conceptualización de los CAE, existiendo expresiones como *agresión escolar* y *violencia escolar*

³⁶ Enrique Chaux, profesor asociado en el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, hacia el año 2012. Es doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Se ha dedicado a investigar y a publicar de manera prolija a propósito del tema de competencias ciudadanas, manejo de conflictos, agresión, intimidación escolar, prevención de la violencia y educación para la convivencia. Alejandro Castro Santander, Licenciado en Gestión Educativa, hacia el año 2010 profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UCA), Coordinador General del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Pontificia Universidad Católica Argentina y Miembro del Observatorio Internacional de la Violencia Escolar en Francia.

y términos como *comportamientos agresivos*, *comportamientos violentos*, *actuaciones violentas*, *acciones violentas* y otros que se desprenden de esta categoría y que pueden significar diversidad de situaciones, optamos por partir de un acuerdo en la definición de los conceptos de *agresión* y *violencia escolar*. En este sentido los planteamientos de Chaux y Castro permitieron definir y unificar el concepto y abordar la agresión escolar en su especificidad como *los comportamientos que tienen la intención de hacer daño físico, psicológico o social a una o varias personas de la comunidad educativa*, tomando como sinónimos los términos *agresión escolar* y *violencia escolar*. De la misma manera que nos permitieron la construcción de una clasificación robusta y completa de los CAE según su forma y función, observando las posturas de ambos autores, sus coincidencias y diferencias. De dicha clasificación se desprendieron diferentes categorías habituales que fueron utilizadas para el análisis de los CAE en el aula de clase: CAE según la forma en la que se presenta el comportamiento agresivo: Vandalismo o violencia contra los bienes de la escuela, agresión física, agresión verbal, agresión relacional, agresión directa, agresión indirecta, disrupción en el aula e indisciplina o trasgresión de las normas institucionales y CAE según la función que presenta el comportamiento agresivo: Agresión reactiva, que tiene la función de reacción ante una ofensa previa real o percibida por el estudiante y agresión instrumental, que tiene la función de servir de instrumento al estudiante para conseguir objetivos como recursos, dominación, estatus social, reconocimiento, diversión o venganza.

Asimismo, los aportes teóricos de postulados clásicos como los de Albert Bandura (1978) y Richard Tremblay (2008), fueron sumamente útiles para analizar aspectos que guardan relación con el origen, desarrollo y aprendizaje de los comportamientos agresivos y nos permitieron

sugerir, a pesar de sus interpretaciones evidentemente disímiles³⁷, que el ambiente en el que se desarrollan los individuos es factor determinante para el aprendizaje de sus comportamientos agresivos pero también para el aprendizaje de sus comportamientos no agresivos. Esta comprensión fue fundamental en el proceso de investigación en el momento de analizar la influencia de la OVD en los CAE que se generan en el ambiente del aula escolar.

La categoría de análisis Oferta Valoral del Docente u OVD la proporcionaron María Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (2003)³⁸. Su perspectiva investigativa constituyó el punto de referencia y consolidó un estudio para aproximarnos al comportamiento normativo del docente y al comportamiento afectivo del docente, elementos constitutivos de la OVD, a través de categorías de análisis como la orientación a las normas concretas, la orientación a las normas abstractas y la consistencia por parte del docente en la orientación a las normas, en lo referido al comportamiento normativo del docente y a través de categorías de análisis como los vehículos y las expresiones afectivas del docente, en lo referido al comportamiento afectivo del docente.

Fue así como pudimos precisar que el comportamiento normativo hace referencia a las normas que el docente privilegia y orienta en su salón de clase y que representa la práctica y la vivencia de los valores que el docente ofrece, que las normas a las cuales el docente orienta pueden ser concretas o abstractas: Las normas concretas aluden a gran número de convenciones escolares como ser puntual, callarse, sentarse, formarse, entre otras...y las normas abstractas

³⁷ En su libro *Educación, convivencia y agresión escolar*, en el capítulo titulado *¿aprendemos o desaprendemos la agresión?*, el profesor Enrique Chaux (2012) también explica cómo Bandura propuso en su teoría clásica que la agresión es aprendida del ambiente por medio de la imitación de comportamientos observados, de los refuerzos recibidos cuando se actúa de manera agresiva o por los refuerzos obtenidos por otros individuos cuando éstos actúan de manera agresiva. Afirma Chaux que mientras que Bandura declara que la agresión se aprende del ambiente, Richard Tremblay afirma que lo que se aprende del ambiente es la capacidad para controlar los comportamientos agresivos; comportamientos que son innatos en el ser humano pero que a través de los procesos de socialización posibles en los ambientes en los que se desarrollan los individuos tienden a disminuir a través del tiempo.

³⁸ Recuérdese que el término *oferta valoral* fue acuñado e introducido al panorama educativo por las autoras, quienes en el año 2003 llevaron a cabo un estudio sobre los valores en la escuela mexicana. Su trabajo ha sido referenciado ampliamente en la presente investigación.

remiten al estudiante a la vivencia de valores abstractos como respeto, tolerancia, libertad, entre otros..., que generalmente las acciones a través de las cuales el docente alude a las normas se presentan por transgresión (llamando la atención ante el incumplimiento) o por indicación (explicando su importancia y el sentido que conlleva su cumplimiento), siendo esta última la que mayor oportunidad para el desarrollo de la moralidad aporta a los estudiantes y que la consistencia o inconsistencia del docente para hacer cumplir una norma se convierte en un componente muy importante del comportamiento normativo porque repercute en la interiorización de las normas por parte de los estudiantes y en los niveles de agresión dentro de la convivencia.

En el proceso investigativo estos postulados resultaron trascendentales en el momento de caracterizar la OVD y de determinar su vínculo con los comportamientos agresivos del estudiante en el aula.

De manera similar, acogimos el concepto de comportamiento afectivo del docente para aludir al modo utilizado por el maestro para entablar la relación con los estudiantes al interior del aula. El concepto de vehículos, ya construido por las autoras para dar a entender la vía o el medio a través del cual el docente señala una norma, por ejemplo, felicitar, gritar o recriminar, entre muchos otros y el concepto de expresiones afectivas, referido a los gestos de atención o desatención hacia el estudiante y sus necesidades, sus problemáticas o desempeños a través de actos verbales o no verbales, por ejemplo, ignorar, insultar, agradecer un favor, entre otros, nos brindaron la posibilidad de nombrar con precisión cada uno de los componentes de la categoría OVD, etapa inicial para el posterior análisis.

Desde las perspectivas anteriores, supimos entonces que la oferta valoral en la dimensión valórica de la práctica del docente cumple una función sustancial dentro del proceso del desarrollo de la moralidad de los estudiantes puesto que lo afecta. De cara al desarrollo de la moralidad de los estudiantes el docente puede ofrecer o no oportunidades que favorezcan la interiorización de las normas, el desarrollo de la autonomía, la reflexión alrededor de conflictos morales y la construcción y vivencia de los valores.

Partimos de la premisa señalada por Fierro y Carbajal (2003) de que *en toda práctica docente están implicados los valores, incluso sin proponérselo*. Su propuesta permitió definir la OVD como *las acciones que realiza el maestro en su quehacer cotidiano dentro del aula que permiten el desarrollo de la moralidad*³⁹ de los estudiantes, y nos permitió percatarnos de la influencia que el nivel de desarrollo de la moralidad que alcancen los individuos tiene en la construcción de relaciones basadas en valores como el respeto, la justicia, la responsabilidad, la dignidad, entre otros. Asunto que nos hizo posible contemplar la tesis de que el nivel de desarrollo de la moralidad que alcanzan los individuos en su grupo, genera o mitiga los comportamientos agresivos del estudiante en su salón de clase.

Ahora, el estilo con el que el docente maneja su comportamiento normativo y su comportamiento afectivo en la clase puede orientar el tipo de relación que los estudiantes establecen con el sistema de normas de conducta vigente en el aula. Ambos comportamientos del docente son importantes para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes. Dentro de los aportes que Chaux (2012) y Fierro y Carbajal (2003) han hecho a nuestra investigación resta señalar sus propuestas que forman los estilos con los que un docente maneja su clase y que nos asistieron brindando elementos adicionales y pertinentes para el análisis. Chaux (2012) habla de

³⁹Anteriormente se abordaron también los conceptos de valor y moral, íntimamente ligados al término moralidad.

un estilo autoritario, de un estilo permisivo, de un estilo negligente y de un estilo democrático a la vez que Fierro y Carbajal (2003) refieren gestos tales como el afecto, la inconsistencia, la atención, la desatención, la actuación discrecional, la recriminación, entre otros. Aunque sus propuestas llegaron a entrelazarse y complementarse.

Finalmente, al confrontar las categorías abordadas en nuestro estudio, con la información recogida y con la realidad observada en el panorama del aula de clase pudimos obtener una visión amplia y hemos encontrado que:

- ° Las agresiones que se suceden en el aula de clase suelen presentarse en su orden, en forma de agresión física, agresión verbal, interrupción, relacional y vandalismo.

- ° Los comportamientos agresivos del estudiante también se presentan bajo la forma de indisciplina en el aula de clase, pero ésta es vista de forma opuesta por estudiantes y docentes. Mientras que para el docente la indisciplina es el comportamiento agresivo más recurrente en el salón de clase, para el estudiante es el que menos se presenta. Cuestión que puede explicarse en función de la posición que cada uno de ellos asume dentro de la trama de relaciones que suceden en el escenario del aula de clase. El docente, por ejemplo, al estar inmerso en una práctica orientada a la consecución de unos objetivos institucionales, como ya se ha dicho, centra su atención en aquellas actuaciones de los estudiantes que pueden perturbar el desarrollo normal y el orden de las clases. Razón por la cual la indisciplina cobra gran importancia y relevancia para el docente, quien ve en las acciones asociadas al persistente desacato de las normas institucionales, un obstáculo en su práctica cotidiana.

° Los comportamientos agresivos del estudiante suponen en elemento más lúdico en el aula que de respuesta a alguna ofensa y el estudiante ve en los comportamientos agresivos un instrumento que le es funcional para divertirse o aliviar el sentimiento del estrés.

° La gran mayoría de comportamientos agresivos del estudiante en el aula de clase se presentan de forma directa, de manera no encubierta. Se trata de situaciones en donde se conoce la identidad del agresor.

° Dentro del aula de clase el docente privilegia contundentemente normas que son concretas y confiere mayor trascendencia a normas como guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar y/o individualmente, pedir permiso para salir del aula, formarse en filas, no hacer escándalo, pedir la palabra, cumplir con la tarea, iniciar y terminar trabajos en el tiempo establecido, respetar las reglas de las actividades y la puntualidad, por encima de normas como no golpear al compañero, no pelear, no molestar, no burlarse, no insultar y no coger las cosas. A pesar de que estas últimas son indispensables para el desarrollo de una sana convivencia dentro del aula de clase y aluden al respeto que es un valor fundamental en la construcción de la convivencia en el aula, convivencia que supone la construcción de relaciones pacíficas en el salón de clase. A este fenómeno se suma la tendencia de los docentes a orientar a las normas concretas en las diferentes esferas del comportamiento solamente a través de transgresiones, es decir, por medio de llamados de atención frente a la transgresión o desacato de la norma y no por medio de indicaciones o explicaciones acerca de los comportamientos que son deseables en el aula y el sentido que conlleva su cumplimiento. Lo que obstaculiza la interiorización de las normas, sean concretas o abstractas, por parte de los estudiantes.

° Dentro del aula de clase el docente abandona la orientación a las normas abstractas y hace alusión a la norma del respeto únicamente. Esta situación muestra que el docente no advierte otras normas abstractas como la honradez, la tolerancia, el esfuerzo, la honestidad, la sabiduría, la responsabilidad, el amor, la soberanía y la libertad. Normas abstractas que permiten a su vez la interiorización de valores abstractos que también contribuyen al desarrollo de la moralidad de los estudiantes. Las pocas orientaciones a las normas abstractas referidas al respeto fueron hechas por el docente a través sólo de transgresiones, es decir, a través de llamados de atención cuando las normas son incumplidas y las orientaciones por vía de transgresiones son la forma que menos genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes.

° En el actuar del docente en el aula de clase están más presentes momentos de inconsistencia que de consistencia para normalizar el proceder del estudiante en situaciones que tienen que ver con la forma de comportarse en el salón, el desarrollo y presentación de trabajos y tareas y el trato hacia los compañeros de clase. Estas situaciones hablan entonces de un limitado reconocimiento asignado al establecimiento de normas y su cumplimiento, repercutiendo de forma directa en la convivencia escolar y en los comportamientos agresivos del estudiante que se generan en el aula. Solamente en situaciones que tienen que ver con no comer en el salón, no tirar basura o la limpieza y organización del aula de clase, el docente hace referencia a las normas de forma consistente, es decir, de manera regular y previsible. El manejo constante y razonable de las normas establecidas para el espacio del aula de clase sólo se da para cuestiones de organización y limpieza, mientras que en los demás casos, incluidas las normas referidas al respeto y trato entre compañeros, el docente evidencia un manejo de forma inconsistente, es decir de manera discontinua.

° En el espacio del aula de clase los vehículos más utilizados por el docente para presentar las normas, para cumplirlas y para hacerlas cumplir, son por ejemplo, indicar el comportamiento adecuado, aludir a la falta, comunicar el comportamiento que observa, sancionar, hacer uso de onomatopeyas, emplear expresiones faciales, guardar silencio, acusar, amenazar, ironizar, exhibir, castigar, formular juicios de valor, recriminar, no intervenir, disgustarse o incumplir aplicaciones de consecuencias anunciadas y son precisamente éstos los que limitan o no le permiten al estudiante identificar la relevancia y el sentido de la norma y por consiguiente, obstaculizan el desarrollo de su moralidad. Muy por el contrario, el uso de vehículos que se presentan como un hecho aislado en el aula, como aplicar consecuencias referidas a las normas, invitar a la reflexión, advertir consecuencias o felicitar son aquellos que más elementos aportan en la comprensión e interiorización de las normas y en el desarrollo de la autonomía del estudiante.

° Las expresiones afectivas más utilizadas por el docente en el aula de clase como ayudar a un estudiante, atender, responder preguntas o problemas y corregir, están direccionadas principalmente hacia la atención de procesos académicos del estudiante. Cuestión que poco aporta al desarrollo de la moralidad necesaria para el establecimiento de relaciones de respeto en el aula. Mientras que la frecuencia en el uso de expresiones afectivas por parte del docente, que favorecen el desarrollo de la moralidad del estudiante, como abrazar, sonreír o bromear con el estudiante, agradecer la participación o el favor e integrar a un estudiante que llega tarde, es escasa.

° Las expresiones afectivas como ignorar al estudiante, no responder sus comentarios, preguntas o problemas o no integrarlo al grupo cuando llega tarde, favorecen la generación de CAE.

° La falta del establecimiento equilibrado de normas concretas y abstractas que guíen los diferentes ámbitos de comportamiento de los estudiantes en el aula de clase, pueden propiciar un clima inestable permitiendo diferentes formas de comportamientos agresivos del estudiante. De igual manera, la orientación a normas sólo cuando se han transgredido, antes que presentarlas de forma propositiva anticipándose a su incumplimiento, no permite su interiorización ni la importancia de su sentido en la construcción de relaciones interpersonales pacíficas, lo que genera un desacato permanente que también propicia un ambiente hostil en la clase.

° El manejo inconsistente de las normas en el salón de clase genera inseguridad en el estudiante porque el docente deja un mensaje confuso sobre lo que se espera que el estudiante haga y sobre las cosas permitidas o no, relajando el sentido de las normas y por consiguiente generando espacios precursores de comportamientos agresivos del estudiante.

° El docente no tiene un estilo específico ni se enmarca dentro de un perfil particular. Sin embargo, cuando sí presenta en su oferta valoral, las características que definen a un docente democrático, brinda mayores oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los estudiantes y desfavorece los comportamientos agresivos del estudiante en el aula de clase.

Y, por ello podemos afirmar que desde el punto de vista del comportamiento normativo y del comportamiento afectivo que constituye su oferta valoral, el docente influye de manera trascendental en los comportamientos agresivos del estudiante dentro del aula de clase. Ya sea

generando con sus comportamientos ambientes que determinan el desarrollo o aprendizaje de comportamientos agresivos o generando ambientes de aula que determinan el desarrollo o aprendizaje de comportamientos no agresivos.

La orientación que cada docente da a su oferta valoral conlleva para los estudiantes la interiorización o no de normas y la vivencia o no de valores que los remiten a la construcción de relaciones dentro de su grupo en el aula de clase. Cuando el docente estructura su práctica y encamina su oferta valoral al desarrollo y aprendizaje de comportamientos no agresivos el estudiante tiene la oportunidad de construir relaciones más pacíficas.

Por último, consideramos importante plantear dos cuestionamientos que surgen de la presente investigación, que requerirían de respuestas validadas rigurosamente y que quedan pendientes para investigaciones posteriores. Los cuestionamientos que planteamos son: ¿Cómo el docente desde su OVD potencia o minimiza los CAE en el ambiente dentro del aula escolar? y ¿Qué tipo de formación deben recibir los docentes en ejercicio y los docentes en formación para lograr contribuir a la construcción de ambientes no agresivos en el aula desde su oferta valoral?

REFERENCIAS

- Aguilera, M., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares: posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella.
- Bandura A. & Ribes E. (1978). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Editorial Trillas.
- Bandura A. & Walters R. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bardisa, T. (2010). *Análisis de prácticas escolares para interpretar la convivencia escolar*. *Revista internacional magisterio*, 44 (8), 50-58.
- Bláya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. & Ortega R. (2006). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Cajiao, F. (1996). *Atlántida: Una aproximación al Adolescente Escolar Colombiano*. *Nómadas (Col)*, 4, 1-13.
- Casassus, J. (2003). *Emociones en la educación*. *Departamento de ciencias de la educación*. *Foro educacional*, (4), 67 – 78.
- Castro, A. (2010). *Desencontrándonos cuando no se educa para estar bien con los demás*. *Revista internacional magisterio*, 44 (8), 10-15.

- Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Castro, A. (2004). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psyke (Santiago)*, 20(2), 79-86. Recuperado en 07 de mayo de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282011000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282011000200007.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Chaux, E. & Velásquez, A.M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: *Contraste internacional y algunas recomendaciones*. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.
- DANE. (2012). Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan - ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá. Presentación de resultados. Bogotá.
- Delors, J. (2010). *La educación encierra un tesoro: Informe a UNESCO de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado el 3 de julio de 2014 de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Dussel, I. Brito A. & Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria de Argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y El Caribe*. Panamá: Plan y UNICEF. Recuperado el 3 de julio de 2014 de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_ok.pdf

- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fierro, C. & Carbajal P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Editorial Gedisa, S.A.
- Fierro, C. & Carbajal P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Sinéctica*, 22, 3 – 11.
- Fierro, C., Carbajal P. & Martínez R. (2010). *Ojos que si ven*. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. México: Ediciones s.m.
- Furlán, A., Blaya, C., Guzmán, C., Míguez, D., Litmanovich, J., García, S., ... & Debarbieux, E. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI editores.
- Furlán A. & Saucedo C. (2010). *El fomento a la convivencia escolar como recurso valioso contra los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas*. *Revista internacional magisterio*, 44 (8), 28-32.
- García, B. & Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, C. & Lira, A. (2010). *Aprender a convivir: cómo las escuelas hacen la diferencia*. *Revista Internacional magisterio*, 44 (8), 40-44.
- Heller, A. (1995). *Ética General*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Kornblit, A., Adaszko, D., Camarotti, A., Di Leo, P., Mendes A. & Verardi, M. (2008).

Violencia escolar y climas sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Lerma, H. (2009). *Metodología de la investigación*. Propuesta, anteproyecto y proyecto. Bogotá: ECOE Ediciones.

Madriaza, P. (2008). Violencia escolar en Chile. En C. Guajardo (Ed.), *Seguridad y prevención: la situación en Argentina, Chile y Uruguay durante 2007* (pp. 114-139). Santiago de Chile: Centro Internacional para la Prevención de la Criminalidad y Universidad Alberto Hurtado.

Maturana, H., López, M., Pérez, A. & Santos, Miguel. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Moreno, J. (1998). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. revista Iberoamericana de Educación, 18, 189- 204.

Olaya, L. (2010). *Violencia, una mirada pedagógica*. Revista internacional magisterio, 44, (8), 66-70.

Parra, R. (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia*. Alumnos V Maestros. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Pérez, V. (2011). *Percepción de Gravedad, Empatía y Disposición a Intervenir en Situaciones de Bullying Físico, Verbal y Relacional en Profesores de 5° a 8° Básico*. Revista Psykhe, 20, (2), 25- 37.

- Pinzón, J., Rodríguez, L., Riveros, O., Roa, P. & Zipaquirá, E. (2004). *Axolotl: Trayectos y aconteceres en un proyecto sobre violencia y escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, J. (2013). *Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas*. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*.4, (19), 87-104.
- Tremblay, R., Gervais, J. & Petitcherc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Montreal: CEECD.

ANEXOS

ANEXO No. 1

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Realiza una ilustración inspirada en la siguiente oración:

¿QUÉ TE HA AZARADO⁴⁰ O ENFURECIDO EN EL AULA?



Puedes reforzar tu ilustración con un texto escrito.

⁴⁰Para los estudiantes, la expresión *azarar* o *azorar* quiere decir asustar a alguien. Puede ser sinónimo de sobresaltar. Por tratarse de un lenguaje familiar para ellos, esta expresión facilitó el acercamiento al tema y motivó la colaboración de los jóvenes y jovencitas participantes.

ANEXO No. 2**FORMATO: ENTREVISTA GRUPAL CON ESTUDIANTES**

Dentro del marco de la investigación: “**Comportamientos Agresivos de los Estudiantes: ¿Cuestión de docente?**”, de los maestrantes en educación Luis Eriberto Muñoz García, José C. Romero Agudelo y Yaneth Buitrago Castro de la universidad La Gran Colombia, se lleva a cabo la presente entrevista a grupos de estudiantes de grado sexto del Colegio Tom Adams IED jornada tarde. Con el propósito de caracterizar y describir los comportamientos agresivos de los estudiantes en el aula, desde su misma mirada.

Participan de la entrevista:

Yaneth Buitrago Castro: Docente investigadora (DI)

Estudiante mujer 1: (EM1)

Estudiante mujer 2: (EM2)

Estudiante hombre 1: (EH1)

Estudiante hombre 2: (EH2)

Estudiante hombre 3: (EH3)

Estudiante hombre 4: (EH4)

Estudiante hombre 5: (EH5)

Las preguntas⁴¹ que orientan la entrevista son:

1. ¿Cuáles son las agresiones físicas más frecuentes que se han presentado en su salón de clase?
2. ¿Por qué suceden esas agresiones?
3. ¿Qué pasa en el salón de clase para que favorezca que esas agresiones se den?
4. ¿Qué agresiones verbales son las más frecuentes en su salón de clase?
5. ¿Qué del ambiente del aula favorece que sucedan estas agresiones verbales?
6. En cuestión de la agresión relacional, es decir cuando se tiende a excluir a una persona del grupo o crearle mala fama, ¿Ha sucedido este tipo de agresión en su salón de clase?
7. En el caso de las agresiones relacionales, de excluir a una persona, de crearle mala fama, de no querer estar con esa persona y de no querer que otras compartan sino de aislarla, ¿Qué será lo que favorece ese tipo de agresión en el salón?
8. ¿Qué comportamientos de los profesores o de los mismos niños hacen que eso suceda?

Finalmente se agradece a los estudiantes entrevistados por su participación.

⁴¹ Las preguntas de la entrevista fueron construidas por los investigadores, y los tipos de agresión física, verbal y relacional que aquí se acuñan son propuestos por Chaux (2012).

[illegible]

Anexo No. 4

CASOS REMITIDOS EN COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN: ABRIL 16/2015

601: Situaciones grupales de Ciberbullying .

1. Camacho Yeimy: Repitente, bajo rendimiento académico. Posible causa: Situaciones familiares, Falta de acompañamiento familiar.
2. Revisar casos de los niños enviados por la fundación

602: Agresiones verbales y físicas entre compañeros. Desorden e irrespeto entre compañeros

1. Valentina Naizaque: Remitente, verificar estancia en ICBF. Acudiente abuela, familia situación de consumo de alcohol. Verificar si continua matriculada, no asiste desde semana santa.
2. Sebastián Pantoja: pasivo, reacciones agresivas. Dificultad en matemáticas,. Posible dificultad de aprendizaje: repetitivo, distraído, introvertido.
3. Kevin Parra: inasistencia, no ingresa al colegio, llega en ruta. Coordinación dialogo con padres. Realizar seguimiento.
4. Jeiler Sosa: Indisciplina constante, afecta el trabajo del grupo.
5. Karen Arcila: Inasistencia. Ya se establece compromiso (director de curso)
6. Lizardo Méndez: Indisciplina, irrespeto a compañeros.
7. Johanna Vargas: Repitente, evasiones, problemas de disciplina.
8. Sara Osorio: Repitente, bajo rendimiento académico
9. Cristian Ceferino: Repitente, bajo rendimiento académico
10. Juan Pablo Garcia: Conductas violentas?

603:

1. Numpaque: Dificultades de adaptación, promoción anticipada, lenguaje soez. Dificultades académicas, no tiene conceptos básicos lecto-escritura – matemáticas. Irrespeto a docente, hiperactividad, dificultades familiares, nivel de agresividad alto.
2. Edward Muñoz: Evasión de clase, repitente, extraedad (cumplio 15 años iniciando mayo). "la mitad del curso le tiene miedo". Preocupa la incidencia que pueda tener en los niños más pequeños, ya que sus intereses son diferentes debido a la edad. Fuera de clase se relaciona con estudiantes de grados superiores. Se propone ubicarlo en un colegio de aceleración
3. Pineda Johan: Evade clase, se colocó aretes sin autorización de los padres.

604: grupo "pésado", ocupo el puesto 15

1. José Fonseca: Dificultades lecto-escritura
2. Hernández Jeims: Bajo Rendimiento académico pierde 11 asignaturas, indisciplina, consumo de cigarrillo, no se presentan acudientes a las citaciones.
3. Clavijo Jorge: Irrespeto profesores – compañeros. No sigue instrucciones.
4. Quimbayo Diego: Bajo rendimiento académico, apatía hacia las recomendaciones.
5. Cabezas Michael: Bajo Rendimiento académico, inasistencia.

6. Duque María: Inasistencia, bajo rendimiento académico.
7. Tovar Maura: Falta con uniforme, irrespeto compañeros-docentes
8. Ortega López y Salazar Víctor: presentaron problemas de disciplina al inicio del año. Verificar si persisten.

CAJOS REMITIDOS A ORIENTACIÓN

1. Paez Feiser. Edad: 13 años. Manejo de emociones- Dificultades familiares- revisar formas de castigo.
2. Melanie Murcia. Edad: 11 años. Remite la mamá. Problemas emocionales, dificultades familiares. Bajo Rendimiento académico. Remitido por abuelita. Pendiente citación acudiente.
3. Karol Castellanos. Edad: 11 años. Emocional, requiere orientación en temas relacionados con su sexualidad y uso de redes sociales.
4. Juan Sebastian Romero. Edad: 14 años. Emocional, orientación en temas relacionados con su sexualidad y uso de redes sociales. Insistir en el tipo de relaciones que puede establecer con niñas menores a él. "Sexting"
5. Laura Gómez. Edad: 14 años. Dificultades familiares, situaciones de riesgo por terceros externos al colegio.
6. Angie Carolina zapata. Edad 13 años. Orientación sexual debido a la etapa de desarrollo por la que atraviesa. Dificultades académicas (pierde 5 asignaturas), es repitente. No presenta conflictos disciplinarios.
7. Maria angelica Duque. Edad: 14 años. Inasistencia, llega tarde. Repitente
8. Maura Tovar. Edad: 14 años. Repitente por tercera vez. Atención individual estudiante y estudiante – acudiente, firma de compromisos. Pendiente seguimiento.
9. Luna Flórez Rivera: Conciliación, problemas interpersonales con compañera de curso.
10. Karol Oviedo: Conciliación, problemas interpersonales con compañera de curso.

Comentario [01]: "Producir o difundir contenido sexualmente explícito en internet, redes sociales, teléfonos TICS. Incluye la producción y envío de textos, fotos y videos de personas parejas o grupos de personas en poses semidesnudas... Si incluye violencia, se clasifica como delito contra la ley 599/2000. Tomado de Guías pedagógicas para la convivencia pág 56

ANEXO No. 5

CUESTIONARIO PARA DOCENTES No. 1

Los comportamientos agresivos de los estudiantes son todas las acciones mediante las cuales éstos buscan hacer daño a otro miembro de la comunidad educativa. Estas agresiones pueden ser verbales, físicas o relacionales.

Agresión física: Acciones que pretenden causar daño físico a otro o a sus pertenencias (puños, patadas, cachetadas, golpes, halones de cabello, mordiscos, daño a pertenencias, calvazos, empujones,...)

Agresión verbal: Causar daño a otro con palabras (apodos, insultos, burlas,...)

Agresión relacional: Acciones que buscan afectar negativamente las relaciones de una persona (exclusión del grupo, rumores, manejo inadecuado de secretos,...).

Por favor seleccione con una **X**, de los aspectos que aparecen listados, aquellos comportamientos agresivos entre los estudiantes de grado sexto, que usted ha podido observar en el aula:

Amenazas con armas: _____	Insultar: _____
Pegar: _____	Poner apodos: _____
Empujar: _____	Humillar: _____
Dar patadas: _____	Ridiculizar: _____
Escupir: _____	Desprestigiar: _____
Zancadillas: _____	Crear rumores: _____
Esconder cosas: _____	Marginar de una actividad: _____
Romper cosas: _____	Ignorar: _____
Robar cosas: _____	Manipular relaciones de amistad: _____
Otros, ¿Cuáles? _____	

Por favor describa detalladamente algunas situaciones de agresiones entre los estudiantes de grado sexto de las que haya sido testigo en el aula.

SITUACIÓN 1

SITUACIÓN 2

SITUACIÓN 3



¡Muchas gracias!

Anexo No. 6
DIARIO DE CAMPO No. _____

Lugar:	Población:	
Fecha:	Asignatura:	
Hora:		
REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN	ACTUACIÓN DEL DOCENTE	COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE
OBSERVACIONES:		