



DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v9i1>

Ciencias Técnicas y Aplicadas
Artículo de Investigación

*El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos:
un estudio etnográfico*

*The first grade classroom landscape and the presence of disruptive behaviors: an
ethnographic study*

*A paisagem da sala de aula da primeira série e a presença de comportamentos
disruptivos: um estudo etnográfico*

José Clemente Mora-Rosales ^I

investigacion2k@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0414-7947>

Ivan Gasendy Arteaga-Pita ^{II}

yridar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7625-8532>

Diana Priscillia Hidalgo-Manzano ^{III}

dhidalgo@stanford.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7872-1893>

Correspondencia: investigacion2k@gmail.com

***Recibido:** 29 de noviembre del 2022 ***Aceptado:** 28 de diciembre del 2022 * **Publicado:** 17 de enero del 2023

- I. Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias de la Educación Mención Investigación y Desarrollo Comunitario, Profesor en Educación Integral, Docente /Coordinador del Instituto Superior Stanford, Riobamba, Ecuador.
- II. Doctorado en Ciencias de la Educación (México), Doctorado en Educación (U.P.E.L), PhD en Epistemología, en Investigación Educativa y en Coaching Personal y Organizacional, Docente y Tutora en Diversos Postgrados y Doctorados en Educación. Árbitro y Articulista en Diferentes Revistas Científicas Indexadas, MSc en Entomología (U.C.V), Ecuador.
- III. Máster en Atención Temprana y Desarrollo Infantil, Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Educación Inicial, Docente/Coordinadora del Instituto Superior Stanford, Riobamba, Ecuador.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

Resumen

En el estudio se planteó como objetivo, develar la presencia de comportamientos disruptivos en los niños y niñas de primer grado en el paisaje áulico ecuatoriano, a partir del enfoque cualitativo, En el caso de estudio, la investigadora asume una posición epistémica ubicada dentro del paradigma postpositivista (fenomenológico-interpretativo), en este transcurrir metodológico, el escenario a estudiar estará conformado, una (1) madre del niño con comportamiento disruptivos y por dos docentes (2) de primer grado de un contexto educativo ecuatoriano”, quienes representarán las fuentes primarias de información, los cuales permitirán abordar, desde su subjetividad, todo ese mundo mágico, vivo, inspirador y lleno de vida desde sus experiencias y vivencias.

Palabras claves: Paisaje; Presencia; Disruptivos; Estudio; Etnográfico.

Abstract

In the study, the objective was to reveal the presence of disruptive behaviors in first grade boys and girls in the Ecuadorian classroom landscape, based on the qualitative approach. In the case study, the researcher assumes an epistemic position located within the paradigm postpositivist (phenomenological-interpretative), in this methodological course, the scenario to be studied will be made up of one (1) mother of the child with disruptive behavior and two (2) first grade teachers from an Ecuadorian educational context ", who will represent the sources sources of information, which will allow them to approach, from their subjectivity, all that magical, alive, inspiring and full of life world from their experiences and experiences.

Keywords: Landscape; Presence; disruptive; Study; Ethnographic.

Resumo

No estudo, o objetivo foi revelar a presença de comportamentos disruptivos em meninos e meninas da primeira série na sala de aula equatoriana, com base na abordagem qualitativa. No estudo de caso, o pesquisador assume uma posição epistêmica localizada dentro do paradigma pós-positivista (fenomenológico -interpretativo), neste percurso metodológico, o cenário a ser estudado será composto por uma (1) mãe da criança com comportamento disruptivo e dois (2) professores de primeiro grau de um contexto educacional equatoriano ", que representarão as fontes fontes de

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

informação, que lhes permitirão abordar, a partir de sua subjetividade, todo esse mundo mágico, vivo, inspirador e cheio de vida a partir de suas vivências e vivências.

Palavras-chave: Paisagem; Presença; perturbador; Estudar; Etnográfico.

Introducción

Una de las tareas fundamentales e importantes de un buen maestro y maestra, es el conocimiento real y efectivo de cada uno (a) de sus estudiantes en sus diversas manifestaciones, ya que esto le permitiría planificar algunas acciones a favor de ellos y ellas. Desde pequeños se suele ver al docente como una figura a seguir, un ser que lo sabe todo al que se puede preguntar lo que queramos y él nos va saber responder.

Sin embargo, los docentes notan cada vez más apatía en su rol, no entretiene al estudiante, no llama su atención, ni logra por medios de actividades creativas el poder llevar a cabo una enseñanza óptima hacia el estudiante, por lo cual generalmente ellos se aburren de estas actividades poco proactivas. Las actividades individuales en el aula suelen tornarse un poco monótonas y aburridas para el estudiante, puesto que puede perder concentración en la clase y termina durmiéndose o distrayéndose con los compañeros. Es por esto que el docente tiene que asegurar un buen paisaje áulico, que esté acorde a las edades de los y las estudiantes de primer grado; que los motive y activen cognitivamente, evitando de esta manera que se distraigan, hablen, jueguen con sus compañeros (as), generen desordenes y ruidos que interfieran con lo que se esté planteando como tema de aprendizaje.

A tal efecto, muchos temas son hoy de interés y preocupación de un sin número de educadores y educadoras en Educación Básica, uno de los problemas que en los últimos años más preocupa al profesorado es el relativo a los comportamientos en el aula por parte de algunos estudiantes que ocasionan interrupciones para el desarrollo de la clase. Si bien es cierto, que el proceso de educación es corresponsable de orientar y canalizar el comportamiento del individuo, es en el medio familiar donde se propicia el desarrollo e integración de la personalidad del niño. Este seno familiar es donde se modelan los rasgos y características de su personalidad, se forman y se consolidan sus hábitos y costumbres, su lenguaje básico, muchas de sus actitudes, experiencias, conocimientos y sentimientos de seguridad (Guía de Acción Docente, 2008, p. 155).

Es necesario destacar que, la interacción del ser humano con su medio ambiente, su familia, la escuela, entre otros, es determinante en la conducción de su forma de vida y por ende en la formación de su personalidad; por ello los psicólogos y educadores actualmente opinan que es cada vez más

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

importante conocer el primer entorno psicológico en que se desenvuelve el niño. Analizar este primer entorno en el contexto de la formación y enseñanza, les permite evaluar en qué condiciones se está produciendo su desarrollo y prevenir así problemas futuros.

En cuanto, a la interacción entre las partes que componen un sistema complejo donde el paisaje es cualquier parte del territorio, tal como es percibida por las poblaciones cuyo carácter resulta de la acción de factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones, el contexto áulico es para conocer las características en la formación y organización del trabajo realizado en el aula, ofreciendo un espacio material y simbólico donde se producen formaciones grupales específicas, y singulares configuraciones de tarea. El aula o salón de clases es el espacio donde se puede desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, sin importar el nivel académico o de los conocimientos que sean impartidos en cada uno de ellos. El aula es generalmente un salón de dimensiones variables que debe contar con el espacio suficiente como para que el docente y los estudiantes puedan trabajar mejor.

Con respecto, al paisaje áulico en este se encuentra los elementos más importantes, los ambientes de aprendizajes conformados por los niños y las niñas de 6 a 8 años los cuales se constituyen en los sujetos de investigación por ser los que despliegan en su cotidianidad un comportamiento característico según Félix (2007), podrían catalogarse como disruptivos al exhibir algunos rasgos en niños y niñas cuyo manejo comportamental no ha sido adecuado. Suele aparecer en niños y niñas cuyos padres han sido demasiado permisivos, especialmente en la primera infancia, donde el niño comienza el proceso de socialización. También puede aparecer un trastorno de conducta en el contexto escolar, especialmente cuando el profesor (a) no marca límites claros respecto a lo que se puede o no se puede hacer, o cuando se refuerzan sistemáticamente conductas como llamadas de atención de los y las estudiantes, cuando se es excesivamente permisivo, o cuando no se actúa de forma sistemática ante los comportamientos disruptivos.

Los ha observado, algunos comportamientos en nuestro paisaje áulico de primer grado en un contexto educativo ecuatoriano”, donde se evidencian algunos niños y niñas con actitudes tales como: interrupciones en los momentos de clase, deambular constantemente en el aula, levantarse constantemente del sitio, burlarse de los compañeros (as), proferir insultos a sus compañeros (as), hacer ruidos con objetos (golpear la mesa, tirar cosas, tamborilear con el lápiz...). Estos comportamientos son contrarios al objetivo de un paisaje áulico y éste es lograr que el estudiante tenga disposición y motivación a aprender. Se intenta que se pregunte, que comparen, que ocurra mucha conexión entre los ellos, de forma tal que el uno aprenda del otro y viceversa.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

Los investigadores consideran, que es indudable que el liderazgo en el aula ha de tenerlo el profesor, el maestro y maestra los cuales marcan el ritmo, los contenidos, organiza el espacio y el tiempo, y supervisa el buen funcionamiento de la actividad, aun cuando cada docente es único y por lo tanto hay diferentes formas de desempeñarse en el aula, debido a las propuestas metodológicas que se lleven a cabo. No existe un estilo docente que sea necesariamente mejor que otro, si bien existen estilos de comunicación y de interacción que tienen consecuencias diferenciadas y que es importante conocer especialmente en atención a la diversidad que tenga en su aula de clases.

Es por ello que, el paisaje áulico es determinante tanto para los docentes como para los niños y niñas tomando en cuenta que existen docentes que no manifiestan grandes dificultades al impartir clase, y otros que por el contrario de forma repetida y a veces constante. Se enfrentan a conflictos y episodios de indisciplina por parte de los educandos. También ocurre que ciertos niños y niñas se comportan de forma inadecuada con ciertos profesores, maestros o maestras en ciertas clases y no tanto en otras. En definitiva, hay aspectos actitudinales, comportamientos y destrezas de los docentes que actúan como elemento disuasorio ante la disrupción, o por el contrario pueden favorecer la actitud hostil e indisciplinada de ciertos estudiantes.

Ante estos planteamientos, se podría decir que existen factores concernientes con las relaciones interpersonales que se crean en el aula, que están directamente relacionadas no solo con la personalidad y forma de abordar el docente la jornada de clase, sino también con su estilo personal de control y manejo del aula, su estilo docente y las interacciones que se producen en los procesos áulicos.

Al recoger este sentir latente en el centro escolar y en concordancia con lo planteado, se formulan las siguientes interrogantes ¿Qué tipo de comportamientos disruptivos están presentes en el aula del contexto educativo ecuatoriano?, ¿Como reconoce el docente el comportamiento disruptivo en el paisaje áulico?, ¿Cómo aborda el docente el comportamiento disruptivo en primer grado? , ¿Cuáles son los elementos que conforman el paisaje áulico de primer grado en atención a la presencia de comportamientos disruptivos?

En correspondencia a las preguntas, los investigadores se plantean los siguientes objetivos: Develar la presencia de comportamientos disruptivos en los niños y niñas de primer grado en el paisaje áulico ecuatoriano. Describir la manera en que aborda el docente el comportamiento disruptivo en el aula de primer grado. Comprender los comportamientos disruptivos presentes en el aula de primer en un contexto ecuatoriano e Interpretar el paisaje áulico de primer grado en atención a la presencia de

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

comportamientos disruptivos.

Desde el punto de vista de las posturas teóricas conceptuales que derivan la comprensión de los constructos del estudio se tiene a Peralta (2011), opina que el salón de clase debe ser un estimulante, que sea muestra de orden, de aprender, hábitos, entre otros. Todo el éxito que se debe alcanzar debe iniciarse desde el primer momento que inicien las lecciones. Se debe recibir los estudiantes con amabilidad, teniendo en cuenta los objetivos planteados para cada día. Dar a conocer los acuerdos que se desean poner en práctica y la forma en que se va a trabajar, lo que se desea de cada uno de ellos (as).

Esto implica tener, según el autor las mesas y sillas ordenadas, el aula debe mantenerse limpia, aseada, las paredes decoradas, los rincones distribuidos. En la pared principal es importante exhibir un mural de bienvenida. Se trata de que, desde el primer día debe haber estímulos en el aula que les den al niño y la niña deseos de investigación, de aprender y de estudiar; es probable que lo sigan haciendo por convicción propia.

En esta perspectiva, es también darle a conocer sus derechos y deberes para con la escuela, que ingresen en orden y salgan en orden; la ventaja es que si lo aprenden a hacer desde el primer día de lecciones es probable que lo sigan haciendo por convicción propia. Por consiguiente, que se les dé a conocer que la escuela es de ellos y deben procurar cuidarla y mantenerla siempre bella y limpia. Un punto central de este proyecto son los comportamientos disruptivos que los niños muestran en el aula. A grandes rasgos, se puede decir que son comportamientos que entorpecen el correcto funcionamiento en el aula.

Según Fernández (2001) podemos encontrar las siguientes comportamientos disruptivos: violar las normas establecidas dentro del aula (por ejemplo: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, generar ruidos en clase), alterar el desarrollo de las tareas (por ejemplo: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otras actividades, no traer el material requerido), oponerse a la autoridad del profesor (por ejemplo: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar a un profesor) y la agresión hacia otros compañeros (por ejemplo: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultar a un compañero en clase). Evidentemente este tipo de comportamientos son desfavorecedores para el buen funcionamiento del aula, tanto para el propio niño, como para el resto de alumnos de la clase y para los propios profesores, y desemboca en problemas educativos en los menores.

La perspectiva cognitivo-conductual será la base teórica con respecto a la Herramientas y estrategias

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

aplicables en niños con trastorno de conducta: éxito en la redirección de comportamientos disruptivos en el aula finalidad del proyecto que es conocer si podemos mejorar el comportamiento de niños con trastorno de conducta, centrándonos en el aula.

Siguiendo el manejo cognitivo-conductual de los trastornos de conducta, en primer lugar detectaremos los comportamientos problemáticos mediante observación, y sus posibles desencadenantes y consecuentes (tanto ambientales como cognitivos) para su corrección mediante técnicas que permitan un reaprendizaje de estrategias conductuales alternativas y el desarrollo de habilidades cognitivas que faciliten su aplicación (Caseras Vives, Fullana y Torrubia, 2002).

Los comportamientos disruptivos son muy diferentes y variados entre sí y pueden agruparse en relación con las dos grandes dimensiones que caracterizan cualquier centro educativo: ser un centro de aprendizaje y, a la vez, ser un centro de convivencia. Las conductas contrarias a la dimensión “centro de aprendizaje” pueden agruparse en tres grandes categorías.

En primer lugar, la falta de rendimiento, manifestada en la pasividad, no traer el material, no hacer los ejercicios, negarse a hacer exámenes o evaluaciones; en segundo lugar, molestar en clase, manifestado de muchas formas, hasta 162 comportamientos diferentes: hablar constantemente, levantarse, cambiarse de sitio, jugar con diversos elementos, cantar, pasear a un compañero a hombros, imitar ruidos de animales, no dejar trabajar a los compañeros, etc.; por último, el absentismo, manifestado en faltas de puntualidad, faltar a clase a una hora o asignatura concreta, faltar días o semanas sin ninguna causa justificada, abandono escolar.

Marchena (2012) señala que, las conductas contrarias a la “dimensión de convivencia” pueden agruparse también en tres categorías: la falta de respeto, manifestada en conductas que consideran al profesor/a como uno igual, desobedeciendo sus indicaciones o contestando de manera impertinente y desproporcionada al profesor/a; en segundo lugar, los conflictos de poder entre el profesor/a y un determinado alumno/a o grupo, en el que se entra en una espiral incontrolable de afirmaciones y respuestas de las que, por lo general, suele terminar perdiendo el profesor (a); por último, las conductas puntuales violentas, que utilizan la violencia en sus múltiples formas verbal, física, social psicológica y, recientemente, cibernética.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014), se define “comportamiento” como la manera de comportarse, pero si unimos a esta definición el término “instintivo”, el resultado es: “manera de comportarse que es obra, efecto o resultado del instinto y no del juicio o la reflexión”.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

Por lo que entendemos que el comportamiento instintivo es aquella manifestación conductual espontánea, no razonada ni premeditada.

Para explicar el concepto de comportamiento impulsivo, lo podemos definir como “manera de comportarse de una persona que suele hablar o proceder sin reflexión ni cautela, dejándose llevar por la impresión del momento” (Real Academia Española (RAE), 2014). De esta definición, deducimos que el comportamiento impulsivo es aquel que se realiza sin mirar las consecuencias que pueda producir, como un acto sin control.

Para considerar los registros de algunos comportamientos que exterioriza el estudiantado mientras el profesor o profesora explica un contenido, anota en la pizarra, hace preguntas o solicita una actividad, hemos podido inducir algo que cualquier profesor (a) identifica rápido: no todos los niños y las niñas mantienen los mismos comportamientos en el aula. Tendríamos por un lado aquellos que se implican, que plantean interrogantes, participan en discusiones, se esfuerzan por atender, exteriorizan deseos de emitir y recibir.

Desde otro sector estarían los que mantienen una formalidad aparente, es decir, niños y niñas que realizan las tareas que se les encomienda, pero siempre bajo el silencio y la ausencia de comunicación. Un tercer grupo estaría constituido por los que intentan hacer lo que se les propone, pero exteriorizando dificultades permanentes, situación que les lleva a desconectar de manera intermitente en la clase.

Y un último segmento de alumnado sería el que de manera constante desconecta de la dinámica de clase pero que, a su vez, según las características de estos estudiantes, bifurcan su desconexión con dos alternativas. Bien se aíslan, adoptan una postura totalmente pasiva (reclinan la cabeza encima de la mesa, ni siquiera abren el bolso, se ponen unos auriculares...), o bien se acoplan a montar riñas, barullo, a interrumpir o a molestar a los demás. Marchena (2012).

Es en estas últimas circunstancias cuando los profesores advierten que la convivencia en el aula se está haciendo difícil por culpa de unos cuantos estudiantes. A la hora de buscar el origen de esta situación es adecuado incorporar una perspectiva interpretativa que no culpabilice al individuo –en nuestro caso, al alumnado- como único agente causante de este desajuste en el comportamiento, o lo que es lo mismo, es un error acogerse a lo que se suele denominar visión individual en la enseñanza (Ainscow, 1995), esto es, interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos próximos en que se registran.

Es preciso recordar que es el medio el que regula la conducta. La forma de actuar de una persona es

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

el resultado de la interacción de ésta con el contexto en que se producen los comportamientos. Las conductas que se producen en el mismo escenario son circulares, pueden ser causa y efecto, no son independientes tal como nos advierten desde el llamado enfoque sistémico. Lo que hace un alumno en el aula puede ser causa de lo que hace un profesor, de las actividades que le manda a elaborar y, evidentemente, también lo que hace un profesor puede ser causa de lo que hace el alumno. Los dos protagonistas interaccionando construyen toda una red contextual intensamente trenzada que va generando el acontecer de una clase

Desde este círculo tan dependiente, no se resuelven las cosas echándoles la culpa a los alumnos de lo horrible que son cuando se rompe la convivencia. Ni tampoco, por supuesto, cargando todas las tintas en el profesor. Por tanto, los análisis unilaterales nunca serán válidos. En el campo educativo, desde hace tiempo se ha descrito el llamado paradigma ecológico (Doyle, 1979, citado por Marchena, 2012). Desde este enfoque se insiste en que el aula está enclavada en una compleja estructura de variables interdependientes. Estaría, por un lado, los objetivos que se están trabajando, la organización del tiempo, el espacio o el tipo de tareas que se realiza.

Se añadiría a esto las experiencias y significados previos que traen profesorado y alumnado (influencia familiar, del contexto cultural donde habitan, de las tecnologías y los medios de comunicación...) Y todo ello quedaría envuelto por el tipo de interacción entre docentes y alumnos que se estableciese. En consecuencia, lo que sucede en un aula, en ningún momento es solo responsabilidad de los estudiantes alborotadores.

Para Sepúlveda, (2013) En la etapa de Educación Infantil, los comportamientos más frecuentes son: estar fuera del asiento, saltar, dar vueltas por la clase, empujar, pellizcarse, destrozar y golpear objetos, no esperar el turno de palabra. Este tipo de conductas pueden ser desencadenantes porque los niños y las niñas aún no han aprendido una forma aceptable de hacer las cosas, es decir, algunas veces no saben que es lo verdaderamente correcto y otras veces tienen una ligera idea del buen comportamiento en la etapa de la Educación Primaria los comportamientos que más suelen destacar como disruptivos son: las ruidosas, verbales y agresivas siendo el segundo ciclo donde más se dan. Según Bandura (1960), citado por Boeree (1998), menciona que, "afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado" (p. 1). Afortunadamente, porque si las conductas se adquiriesen sólo por procedimientos de ensayo directo y error, los procesos de desarrollo se verían retrasados y estarían muy expuestos a las posibles consecuencias adversas de los errores propios. El aprendizaje observacional acelera y posibilita el desarrollo de mecanismos

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

cognitivos complejos y pautas de acción social. Cuando la imitación está seriamente dañada -como sucede en algunos niños con deficiencias importantes en la competencia social- los procesos de socialización se hacen extremadamente difíciles y sufren también daños importantes.

Las investigaciones en torno a estos procesos han descrito una serie de efectos que puede tener el aprendizaje por observación:

- La adquisición de habilidades nuevas o inhibición de conductas previamente aprendidas.
- Facilitación de respuestas que están en nuestro repertorio y que las usamos al ver que otros las usan. Incremento de la estimulación ambiental.
- Los niños que vieron cómo se pegaba a un muñeco, además de usar el mazo para esto, lo utilizaron para golpear más cosas.
- Activación de emociones.

Que se produzcan o no estos efectos depende de factores cognitivos tales como: la atención, la codificación de la acción, la posibilidad de reproducir la conducta, la motivación y la memoria. A su vez aparecen otros determinantes: la atención se ve facilitada si el modelo resulta atractivo o la motivación si la conducta resulta funcional o presenta incentivos.

En este sentido, Bandura y Walters (1963), plantean que:

Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender de hecho tanto como el ejecutante. (p. 44)

Las conductas objeto de aprendizaje observacional relacionadas con competencia social son:

- Habilidades sociales: son pautas de comportamiento que adquirimos en nuestra interacción con los demás. Una habilidad importante en el entrenamiento en asertividad, es aprender a decir “no, gracias”.
- Actitudes: implican la tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas personas o situaciones. Existen actitudes positivas como la empatía, la solidaridad, la tolerancia y negativas como el autoritarismo, el sexismo o la xenofobia.
- Representaciones sociales: son las creencias, ideas y valores socialmente compartidos, incluyendo nuestras suposiciones e ideologías culturales, que nos ayudan a comprender el sentido del mundo: Por ejemplo, nuestras ideas sobre la ecología o la eutanasia.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

Es por ello, que Bandura (1977), citado por Boeree (1998), defiende la necesaria existencia de los procesos cognitivos para todo tipo de aprendizaje. Los humanos no respondemos pasivamente a los estímulos del medio, sino que estos estímulos son interpretados y codificados en palabras o en imágenes. Por medio de estos símbolos verbales o icónicos, las personas procesan las experiencias en forma de representaciones que sirven de guía para conductas futuras. Por ejemplo, si los alumnos observan a un modelo con conductas disruptivas que es recompensado con la atención continua del profesor, generarán expectativas de que su conducta disruptiva tenga los mismos resultados.

Se ha identificado los cuatro pasos seguidos en el proceso de aprendizaje por observación:

- **Adquisición:** El sujeto atiende y observa un modelo, reconociendo los rasgos más característicos de su conducta.
- **Retención-memorización:** Las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador.
- **Ejecución:** Si el sujeto considera la conducta del modelo como apropiada y con consecuencias positivas para él, reproduce dicha conducta.
- **Consecuencias:** Imitando el modelo, el individuo puede ser reforzado por la aprobación de otras personas. La conducta de quién aprende se enfrenta a las consecuencias que la debilitarán o fortalecerán. En este sentido, el estudio sobre el refuerzo y sus efectos sobre el aprendizaje por observación es fundamental en el trabajo de Bandura que define refuerzo vicario como "un cambio en la conducta de los observadores en función de la observación de las consecuencias que acompañan a las actuaciones de los demás" (p. 2).

La socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño y de la niña y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. De manera simple, las prácticas de crianza son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del niño y de la niña para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Myers, 1994).

Torío, Peña y Caro (2008), encontraron que los padres de niños de cinco a ocho años no tienen un estilo de crianza definido; algunas veces son democráticos y otras veces son autoritarios, lo cual debe considerarse para modificar o mejorar las prácticas educativas existentes en la familia.

Heno, Ramírez y Ramírez (2007), plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad; el afecto que se expresa y los mecanismos de control son la base para regular el comportamiento de sus hijos. Destacan la importancia de la comunicación en las pautas de crianza. Algunos estudios como los de Schwebel, Brezausek, Ramey y Ramey (2004) coinciden en que los niños temperamentamente difíciles necesitan una mayor cantidad de tiempo y de recursos para alcanzar un adecuado desarrollo social (citados por Cuervo, 2010).

La familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas pro-sociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación, destacan que el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos.

Ávila y Polaino (2002) describen las características de niños con problemas de conducta en las diferentes edades de la siguiente manera:

Los niños de 4 a 6 años de edad, el perfil de comportamientos de estos niños y niñas se caracteriza por la inquietud, la impulsividad, la falta de atención, la agresividad (en algunos casos) y la desobediencia. Se levanta más veces que sus compañeros de pupitre, reclama la atención del profesor (a) continuamente y no termina las actividades que se le proponen.

Con frecuencia “está como distraído” o “no parece escuchar cuando se le habla”, tiene un temperamento explosivo y las relaciones con sus compañeros no son buenas, sino que se caracterizan por peleas y discusiones continuas.

Por otra parte, el comportamiento de estos niños durante el juego es muy revelador. Aparte de no saber jugar solos, lo más curioso es su forma de utilizar juguetes.

Los niños de 7 a 12 años, en esta edad los niños que describimos pasan a ocupar el primer plano de su clase; ya que no es capaz de seguir la disciplina impuesta en el colegio; además tiene más dificultades para el aprendizaje que sus compañeros.

Algunos profesores (as) no entienden el porqué de estos comportamientos, mientras empiezan a emitir juicios, sentimientos y actitudes negativas ante el niño (a) y sus padres. Poco a poco se hacen solitarios pero no por elección, sino por el rechazo de sus compañeros debido fundamentalmente a su conducta agresiva, el no acatar en los juegos ninguna regla y debido a la actitud dominante que a veces adoptan.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

En algunos casos son los líderes de la clase; en estas circunstancias, sus mismas fechorías son vistas como grandes hazañas a los ojos de sus compañeros.

A medida que el niño con dificultades en su comportamiento crece, sus intereses van cambiando y la conducta disruptiva adquiere más trascendencia. Si una madre puede tener dificultades para que su hijo de siete años se bañe, coma o cuide sus juguetes, luego los problemas se pueden agravar: quiere salir con sus amigos y nunca encuentra el momento de volver, no estudia al volver del colegio. Pero, además la rabieta de un niño de siete años no es lo mismo que el enfado de un de doce años y apenas si puede controlarse con un castigo físico o una amenaza verbal. (Ávila y Polaino, 2002.).

Las niñas y los niños de 0 a 6 años son personas con derechos sociales, entre ellos el derecho a la educación, un derecho que ha de ser garantizado por los poderes públicos, y con derechos civiles que han de ser respetados por todos de acuerdo con los principios establecidos por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la LOPNNA y la Convención de los Derechos del Niño.

Peralta y Fujimoto (1998) dicen, que es necesario pasar de la concepción de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos, que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Esta idea llama a una ética de la calidad de los servicios para la infancia. En este sentido, nos importa tanto la escolarización de los niños y niñas, como la forma o calidad de cómo están escolarizados. Toda persona, desde que nace, tiene derecho a la educación, a una educación de verdadera calidad. Ahora se sabe qué calidad es un término ambiguo, que puede llevar a engaño y que, con él, nos podemos referir tanto a un servicio de guardería pernicioso, como a un buen servicio de educación.

Para educar debemos entender la peculiaridad de la cultura infantil, su modo de enfrentarse al mundo, para no imponerle retos desde marcos exteriores, ajenos a ella. Comprender, respetar y educar demanda formación, tiempo y recursos. Cuidar, encorsetar intelectual, emocional o socialmente, puede parecer más económica, pero no ofrece calidad ni respeto a los párvulos y a su potencial, impide que se desarrollen capacidades fundamentales en la niña y el niño en tanto que ser humano activo, imaginativo, competente y capaz de afrontar su futuro (Robalino, 2005).

Una educación infantil coherente supone asentar los cimientos del resto del sistema educativo. La inversión socio-económica en estas primeras edades puede ayudar a prevenir problemas posteriores, en momentos en los que es más difícil intervenir y sin duda más costoso, tanto social como económicamente. Fundamentalmente, el docente juega un papel importante en la educación infantil, es por ello que el rol del docente que en la educación infantil pueda tener recobra sin duda alguna lo

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

más relevante que es la protección, ayuda, pedagogía, amor, estrategias didácticas para el desarrollo integral del niño y la niña en busca de mejorar las condiciones de aprendizaje. El objetivo de la educación es desarrollar todas sus potencialidades.

Hoy en día el papel protagónico del docente es fundamental para esta sociedad, hemos perdido el liderazgo de la enseñanza, es por ello importante que el docente sea capaz de enfrentar de manera coherente el papel que con el tiempo hemos perdido emancipar a nuestros niños, formando seres integrales, funcionales no solo para una rama específica, sino para un todo nuestro planeta pide a gritos conciencia social, emancipación del individuo, y somos nosotros los docentes que podemos proporcionar estas herramientas útiles y significativas a nuestros niños y niñas.

De la misma forma, Peralta y Fujimoto (1998) refieren que es evidente que se han instalado temas centrales referidos a la responsabilidad de la sociedad y el Estado sobre la educación, a la participación de los distintos actores sociales en la definición de políticas y al propio rol de los docentes en los cambios. Pese a estos avances, hay evidencias sobre la calidad y la equidad en la educación que influye para que en el pensamiento colectivo predomine la idea que ni la educación ni las reformas implementadas han alcanzado cambios coherentes y suficientes en relación con las demandas del escenario social, económico, político y científico del siglo XXI.

El avance en materia de calidad de la educación es lento, y destacan serios problemas en la mayor parte de los sistemas educativos. En efecto, indicadores directos tales como el bajo rendimiento académico, el alto grado de deserción temporal y la repitencia, particularmente en el primer grado (40%), además de haber un 33% de escuelas incompletas, especialmente en las zonas rurales (el 30% de éstas) muestran esta situación (Peralta y Fujimoto, ob.cit., p. 12).

Otros indicadores más cualitativos confirman los problemas de calidad de la educación y abonan a favor de los altos porcentajes de repitencia y deserción, entre ellos: la deficiente calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las condiciones materiales de la escuela; la falta de atención oportuna a niños menores de 6 años, la no disponibilidad de textos y otros recursos didácticos para los alumnos y profesores. La falta de oportunidad y/o flexibilidad para usar metodologías más eficientes con los educandos, unida a la poca participación de los padres de familia y de las comunidades en los procesos educativo, son problemas que, entre otros, tienen que ser enfrentados para lograr una mejor calidad, equidad y reducción de los niveles de pobreza.

Ahora bien, diversos debates que se han desarrollado en torno a este tema, uno de los más recurrentes es sobre los agentes educativos que deben desarrollar los programas y el tipo de acción que deben

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

ejecutar. Analizando los planteamientos que se desprenden, básicamente se identifican tres posiciones: aquellas que consideran que debe ser exclusivamente la familia quien realice la atención integral al niño (a); en oposición, también se encuentran posturas que postulan que debe estar el énfasis en agentes externos especializados, existiendo también la alternativa que considera que debe ser una labor complementaria entre ambos tipos de agentes (Peralta y Fujimoto, ob. cit., p. 19).

Frente a esta aparente dicotomía, la mayoría de los países se inclinan a lo menos conceptualmente por la tercera posición. Los fundamentos que se consideran dicen relación con antecedentes tanto históricos de gestación del nivel, como con criterios técnicos de diferente índole. Entre estos últimos se señala que dadas las características de los menores de seis años vulnerabilidad en su crecimiento, dependencia en la atención de sus necesidades, plasticidad en su desarrollo, formación de sus primeras relaciones, entre otras se hace evidente la importancia que desempeña la familia en la atención a sus necesidades básicas y en las de desarrollo humano (Peralta y Fujimoto, ob. cit., p. 19).

Métodos y metodología

En el caso de estudio, la investigadora asume una posición epistémica ubicada dentro del paradigma postpositivista (fenomenológico-interpretativo) debido a que permitió la comprensión de los fenómenos sociales vividos por sus protagonistas. El método a utilizar fue el etnográfico, donde la realidad es vista de forma natural, heterogénea y compleja, sin control ni manipulación. Rodríguez (ob.cit.), señala que esta realidad es parcialmente cognoscible de manera intersubjetiva, indeterminada e interpretable en un contexto y la producción de conocimiento es para atender necesidades individuales y sociales (ideográfica) y no para establecer leyes universales. Otro elemento importante a considerar y que sustenta la afirmación señalada, es que se realizó la recolección de información en los informantes clave y en el escenario de estudio, de manera de observar el fenómeno desde la experiencia de los sujetos investigados.

Desde el punto de vista ontológico, el estudio se sustenta en la concepción del ser humano como sujeto que construye su realidad social, es decir el ser holístico integrado desde sus creencias, valores, intereses, actitudes emociones, afectos y su integridad biológica, psicológica y social. Por ello en este plano la identificación de un determinado modelo paradigmático, visualiza al investigador desde su postura con respecto a la naturaleza investigada.

En este mismo orden de ideas, la investigación se plantea desde la subjetividad como forma de conocimiento, es decir, se valoriza la subjetividad y por ende se comprende e interpreta la realidad

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

(Hermenéutica), abordando la misma de múltiples maneras, privilegiando la acción práctica y las diversas lecturas que se le da a lo social, buscando significados y sentidos (Martínez, 2011).

Como puede apreciarse, en la metodología cualitativa, además de concebir al ser humano como una persona que construye su mundo, lo ubica en una realidad social que es un proceso concreto de emergencia histórica, en la cual la actividad humana práctica, continuamente produce y reproduce el mundo social y cultural en el cual vivimos, creando los individuos y grupos humanos y sociales su propias vivencias y modus propio de vida e historias, bajo condiciones producidas en su pasado histórico, lo cual le da significado, desde experiencias vividas, percibidas y experimentadas desde su ser interior, es decir su mundo de vida y su mundo vivido. Esta formulación, conduce necesariamente al proceso dialéctico de transformación y auto transformación del hombre.

El método anteriormente mencionado, según Martínez (ob.cit.), tiene como objetivo inmediato “Crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, siendo su intención la comprensión naturalista de realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan así mismas, sin contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos” (p. 182).

Desde este punto de vista, los investigadores realizaron un estudio de los comportamientos disruptivos que acontecen en un grupo de estudiantes del primer grado en un contexto educativo ecuatoriano, en lo referente a su dimensión socio-emocional, interrelacionando los elementos funcionales y de comportamiento de los sujetos como miembros de una institución escolar, dando significado, interpretación y comprensión a la realidad desde sus propias experiencias.

De esta manera, vista la realidad a estudiar, donde los actores son los estudiantes, quienes comparten características comunes sociales y culturales y laborales, el método Etnográfico, apoyándose en la fenomenología y la hermenéutica, proporciona la interpretación y comprensión de toda expresión humana, lo cual permitirá a la investigadora la profundización de la realidad presentada en el aula con los comportamientos disruptivos.

En tanto que el ser humano es por naturaleza interpretativo y por tanto permite comprender el escenario donde se relacionan los y las estudiantes, puesto que la investigadora desde su formación humana y académica como docente, le preocupa el comportamiento disruptivo de sus niños y niñas y la determinación del docente por la comunicación e interacción que debe estar inmerso en el paisaje áulico y estar en la búsqueda de respuestas para compartir de la manera más armónica posible con todos los estudiantes del aula y ofrecer un mejor espacio educativo, tomando como “batuta” la convivencia, confianza y el respeto entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

En este sentido, representa para los investigadores ir entendiendo y comprendiendo los elementos que conforman la realidad investigada en el ámbito escolar docente del cual forma parte, para ir armando en forma progresiva el entramado de relaciones de la información obtenida, describiendo de manera holística el fenómeno en su contexto natural, apoyándose en las evidencias para estudiar el punto de vista del docente, padres y representantes desde su significado vivido, experimentado y percibido.

La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en investigación cualitativa. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. (González y Hernández, 2003). Una de las características más importantes de las técnicas cualitativas de investigación es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

Partiendo del principio de la metodología cualitativa, el conocimiento científico no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión (González y Hernández, 2003). El número de informantes a estudiar en el presente estudio responde a un criterio cualitativo, definido por las necesidades descubiertas en el curso de la investigación. En este transcurrir metodológico, el escenario a estudiar estará conformado, una (1) madre del niño con comportamiento disruptivos y por dos docentes (2) de primer grado de un contexto educativo ecuatoriano”, quienes representarán las fuentes primarias de información, los cuales permitirán abordar, desde su subjetividad, todo ese mundo mágico, vivo, inspirador y lleno de vida desde sus experiencias y vivencias.

El estudio etnográfico supone la ejecución de un trabajo de campo que permite recabar la información en el contexto natural donde ocurre el fenómeno. La información que se busca es la que mayor relación tenga con la situación en estudio, en primer grado de un contexto educativo ecuatoriano, esto ayudará a descubrir las estructuras significativas que explican el comportamiento de los participantes en el aula de clases. En función de los objetivos formulados en el estudio, se empleará como técnica de recolección de información la entrevista en profundidad y la observación participante y como instrumentos el guión de entrevista y la libreta de notas, así como las grabaciones respectivas.

La técnica de la observación participante se utilizará en el momento de acercamiento a las madres para describir con mayor propiedad la situación contextual, lo que permitirá registrar una amplia información, con el uso de un registro diario de notas, que ayudará a la de descripción del escenario físico, fechas y ambiente natural, así como también un registro de lo percibido en comentarios

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

interpretativos referidos a sus posturas, miradas, lenguajes gestual o corporal, basados en las percepciones, relatos o anécdotas por partes de las madres. La observación participante, implica relacionarse con los niños y sus madres que se estudia para conocer sus formas de vida a través de la interacción cotidiana. El diario de campo, permite tomar anotaciones inmediatas después de registrarse los acontecimientos que se consideran vitales para el estudio, luego se sintetizará esas observaciones en el cuaderno de notas que servirán de base a las preguntas.

Por otra parte, la entrevista guiada a profundidad, según Maldonado (2000) consiste en: “Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 65).

Es decir, se realizaron entrevistas no directivas, ni estandarizadas, sino por el contrario, muy abiertas. A través de ellas se encontró información importante sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones, para así tener una mayor comprensión del fenómeno a través de los informantes claves para que a partir de los tópicos propuestos se pudiese comprender la realidad del grupo estudiado.

La guía de entrevista conlleva a la formulación con simplicidad y claridad de una serie de preguntas de tipo informal que dará diversas orientaciones a la investigadora a medida que se den algunas situaciones y a través de las experiencias observadas y descritas, ante lo cual se elaborará un formato estandarizado abierto, que garantizará las mismas preguntas a los actores seleccionados como informantes claves.

En este apartado se procedió a transcribir el discurso, producto de las entrevistas a los informantes clave, a fin de pasarlas como texto a las matrices correspondientes y con dicha información se derivará a realizar el proceso de categorización respectivo y posteriormente llegar a la interpretación, donde la primera consiste según Martínez (2011) en “resumir o sintetizar en una idea (palabra o expresión) un conjunto de datos o información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior” (p. 233).

De este modo, interpretar la información constituye uno de los aspectos claves de la investigación etnográfica. Este proceso, exige la revisión minuciosa de la información recopilada, con el propósito de ir descubriendo el significado de cada evento o situación, considerando el todo y las partes. La interpretación se alcanzará cuando la investigadora logre la coherencia entre las categorías extraídas y su ubicación en el contexto natural, estructural y situacional estudiado.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

Para la etnografía, la validez es la fuerza mayor de la investigación, pues la manera de recabar la información y captar cada evento desde diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad. La validación de la investigación se realizó a partir de la triangulación, la cual consiste en cruzar y contrastar la información recabada, reinterpretando la situación en estudio. Aquí se triangulará la información obtenida considerando las fuentes implicadas (entrevistas, teorías y postura de la investigadora).

La visión asumida con el método etnográfico, condujo a la investigadora por varias fases en la experiencia de campo. Es así como en una primera fase se analizaron sobre los aportes concernientes a diferentes autores de libros y trabajos en el área, para luego describir el fenómeno, lo cual se realizó desde una perspectiva ontológica, de tal manera que la descripción con toda su riqueza, el uso de una narrativa sencilla, pero al mismo tiempo profunda y libre de toda rigurosidad.

En una segunda fase se realizó el trabajo de campo para obtener la información, buscando múltiples perspectivas, pero sin llegar a juicios, es de esta forma que se recurre a los actores que forman parte de la realidad sin emitir críticas ni comparaciones entre unos y otros. En la tercera fase, llamada búsqueda de la esencia y la estructura como configuración creativa, auténtica e inédita de la investigadora, se organiza la información en matrices, lo cual permitirá realizar la contratación de manera que emergieran los conceptos, categorías y subcategorías respectivas. En la fase cuatro, se procedió a instituir los significados que cada informante brinda en torno la realidad y con respecto al fenómeno, contrastándola con lo observado y con las teorías que sustentan el estudio, dando cabida al proceso de triangulación.

Resultados y discusión

En la actualidad los problemas de conducta en la infancia constituyen uno de los motivos más frecuentes en niñas y niños pequeños donde se observa un predominio de agresividad infantil dirigida a arrebatar juguetes u objetos a otros, pero con el paso de los años empieza a predominar la agresividad de tipo hostil, manifestada a través de comportamientos disruptivos físicos y evolucionando con un mayor predominio en agresiones de tipo verbal, como hacer burlas, insultar, hacer rabiar, entre otros.

Inclusive, los padres y los docentes piden ayuda a los psicopedagogos, orientadores (as), psicólogas (os) de las escuelas ante la presencia en el paisaje áulico de comportamientos disruptivos una limitación o alteración en el desarrollo evolutivo del niño y de la niña, dificultando su aprendizaje

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

para el desarrollo de relaciones sociales adaptativas, tanto con adultos como con sus iguales. De la misma forma, la desobediencia y los comportamientos disruptivos son considerados como una actitud inapropiada que afecta la interacción entre los que la presentan, teniendo al niño y a la niña como principal interés en causar daños físicos o psicológicos a otras personas. Los conflictos son algo propio de cualquier grupo humano, así mismo entre los niños y las niñas surgen conflictos provocados por cualquier desencadenante. La prevención e intervención de los comportamientos disruptivos en el aula es tan importante como la propia enseñanza, ya que con un ambiente óptimo (paisaje áulico) se puede potenciar una mejor Educación.

De este modo, a través de la observación se evidenció la presencia de comportamientos que interrumpen la clase como: gritar, empujar, lanzar objetos, expresiones con palabras ofensivas, entre otras acciones que perjudican la labor del docente dentro del aula, quien emplea estrategias innovadoras en el paisaje áulico acorde para mejorar estos comportamientos en primer grado.

Ahora bien, el docente debe garantizar un eficaz aprendizaje de hábitos y comportamientos, ya que es la base de un buen desarrollo del niño y de la niña. El aprendizaje de comportamientos es fundamental en el proceso de socialización, apoyándose de sus propias necesidades e intereses, propiciando así que los niños y las niñas desarrollen su confianza y su posibilidad de integrarse con las demás. Las estrategias que cada una de las docentes plantean en ésta investigación contribuye en el desarrollo integral del niño y la niña a través de objetivos, métodos y técnicas, y además facilita el buen desenvolvimiento de la jornada diaria en nuestro paisaje áulico de primer grado.

Se considera de gran importancia, en ésta investigación que muchos docentes saben y están de acuerdo que hoy en día se presentan comportamientos disruptivos dentro del aula con mayor frecuencia, por eso es importante que los docentes conozcan y lleven a cabo estrategias didácticas, innovadoras y sobre todo tener un acercamiento más efectivo con el niño, y la niña que presentan dichos comportamientos, y con sus padres.

De acuerdo con los hallazgos, es necesario tener apoyo en base a las actitudes profesionales frente al abordaje pedagógico de la población escolar con comportamientos disruptivos, en este caso es conciliar extremos recíprocos (docente de aula y docente de educación especial) conformando un enlace colaborativo, en vez de opositor, a través de reflexiones diarias de lo realizado en la práctica escolar, es decir, relatar comprensivamente la percepción de los fenómenos circundantes que dentro y fuera repercuten en la dinámica de todos y cada uno de los niños y las niñas que presenten estos comportamientos disruptivos.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

También, el docente debe tomar conciencia del rol que desempeña en el proceso de aprendizaje, la forma de dar la clase, de que, si no respondemos a las necesidades de nuestros estudiantes, difícilmente podremos superar los comportamientos disruptivos, para ello debe buscar las estrategias, recursos y apoyo que permitan mejorar la situación. La influencia que existe en la crianza de los hijos en las conductas que muestran los niños en el aula, es determinante en la conducta del individuo, por eso desde el hogar los padres deben enseñar al niño que y como debe comportarse en el aula. Sin olvidar la importancia que tiene la Educación, ya que el proceso educativo está orientado a preparar a los niños y las niñas para vivir en sociedad.

Por otra parte, las relaciones parentales se ven afectadas porque los padres en algunos casos desconocen la importancia que tiene formar bases sólidas en el núcleo familiar para que sus hijos crezcan rodeados de amor, atención, comprensión y tolerancia, de esta manera se consigue el respeto mutuo y buena formación integral poniendo en práctica los valores éticos ante la sociedad.

Esta crisis en los hogares llevan a diferentes problemas dentro del ámbito social, ya que, los padres ante tantas obligaciones no encuentran las salidas más apropiadas para llevar las riendas del hogar y los hijos en medio de la falta de atención o tratos incorrectos no reaccionan de buenas maneras y su estabilidad emocional comienza a verse afectada, situación que rompe con todos los esquemas de un “hogar dulce hogar” y el ambiente familiar comienza a empañarse por los temores, las angustias, la inseguridad y la falta de acercamiento entre padres e hijos, problema que debe ser combatido para mejorar el desarrollo y crecimiento de muchos niños y niñas en tanto que así se les permitirá entrar en una sociedad donde no se sientan ofendidos, humillados, inseguros o abandonados sino que se sientan fuertes, capaces y conscientes de desenvolverse y vivan a plenitud su vida.

Finalmente es necesario considerar, que el ambiente familiar es el resultado de las relaciones que se lleven en el seno familiar y que de allí depende la formación personal de cada individuo porque los padres tienen que tener la capacidad de poder controlar las situaciones en su casa y aportar en el desarrollo de sus hijos sin faltas, sin conductas impropias que bloqueen las relaciones parentales.

Referencias

1. Adame, Ma.; De la Iglesia, B.; Gotzens, C.; Rodríguez, R. y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socioemocionales utilizadas por los y las docentes en el aula: estudio de casos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Revista en línea],

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

- 14(3). Disponible: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324677507.pdf [Consulta: 2013, Octubre 16].
2. Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
 3. Alfonso, M.; Bassi, M. y Borja, Ch. (2012, Enero). La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales. Banco Interamericano de desarrollo. Educación. *Rev. Aportes*, (14).
 4. Aluja, A., & García, L (2002): The children Depression Inventory as predictor of social and scholastic competence, *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 259-274.
 5. Ávila, C. y Polaino, A. (2002). *Niños Hiperactivos: comportamiento, diagnóstico, tratamiento, ayuda familiar y escolar*. Madrid: Nancea.
 6. Ávila, J. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva* [Documento en línea]. Disponible: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8128> [Consulta: 2014, Abril 01].
 7. Balestrini, M. (2007). *Como se elabora el proyecto de investigación*. (7a. ed.). Caracas: B.L. Consultores Asociados, Servicio Editorial.
 8. Bandura, A. y Walters, R. (1963). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Barcelona, España: Alianza.
 9. Bavaresco, R. (2006). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: Cultura, S.A.
 10. Boeree G, (1998) Teoría de la Personalidad [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm> [Consulta: 2015, Febrero 15].
 11. Bradshaw, C.P., Reinke, W.M., Brown, L.D., Bevans, K.B., & Leaf, Ph. (2008). Implementation of school-wide positive behavioural interventions and supports (PBIS) in elementary schools: observations from a randomized trial. *Education and Treatment of Children*, 31, 1-26.
 12. Cabrera, A., Peral, V. y Barajas, M. (2012). Apatía: síndrome o síntoma. Una revisión del concepto. *Psiquis*, 21(6), 171-181.
 13. Calderón Astorga, N. (2011). *La socialización como elemento fundamental en la vida* [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.psicopedagogia.com/socializacion> [Consulta: 2015, Abril 24].

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

14. **Candela, A; Rockwell, E. y Coll, C.** (2009, Enero-Junio). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 1-28.
15. Caseras, V., Fullana, M. y Torrubia, R. (2002). *El trastorno disocial*. En A M. Servera (Comp.), *Intervención en los trastornos del comportamiento infantil. Una perspectiva conductual de sistemas* (pp. 277-302). Madrid: Pirámide.
16. Cuervo, A. (2010) Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia [Documento en Línea]. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982010000100009&script=sci_arttext [Consulta: 2015, Enero 15].
17. Darder, P. (2003). *Las emociones y la educación. En emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela*. España: Laboratorio Educativo/ GRAO.
18. Del Barrio, V y Carrasco, M.A (2002). *Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
19. Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558
20. Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
21. Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2014). *Comportamiento* [Página Web en línea]. Disponible: <http://lema.rae.es/drae/?val=Comportamiento> [Consulta: 2014, Junio 17].
22. Doval, L. (s.f.). *La palabra* [Documento en línea] Disponible: <http://www.baseuno.com/lldoval/archivos/Aulico.pdf> [Consulta: 2015, Abril 24].
23. Dubow, EF., Tisack, J., Causey, D. Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.
24. Elias, M. J., Arnold, H., y Hussey, C. (2003). *Introduction: EQ, IQ and effective learning and citizenship*. En MJ. Elias & Arnold, H., *EQ+IQ = best leadership practices caring and successful schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
25. Félix, V. (2007). *Conceptualización del comportamiento disruptivo en niños y adolescentes* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.uv.es/femavi/Elda2.pdf> [Consulta: 2014, Junio 09].

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

26. Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona, España: Ciss-Praxis.
27. Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
28. Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5, pp. 25-50.
29. Gadamer, H. (1986). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Sígueme.
30. González, J., Hernández, Z. (2003, Mayo). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*. Madrid: Narcea.
31. *Guía de Acción Docente*. (2008). Disciplina y estrategias frente al conflicto, 1. pp. 257-283. España: Royce.
32. Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
33. Hawley, P. (2007). *Social dominance in childhood and adolescent: why social competent and aggression may go hand in hand*. En P. Hawley, T. Little, & P. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation. The bright side to bad behaviour* (pp. 1-29). NJ: LEA.
34. Høglund, W., Lalonde, Ch., & Leadbeater, B. (2007). *Competencia cognoscitiva social, el rechazo de la peer y abandono y problemas conductuales y emocionales en la infancia media*. Social-cognitive competence, peer rejection and neglect and behavioural and emotional problems in middle childhood. *Social Development*, 17, 528-553
35. Hurtado, I. y Toro, J. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. (2a. ed.). Caracas: Episteme Consultores Asociados C.A.
36. Ibáñez, N. (2002). Las Emociones en el aula. *Estudios pedagógicos* [Revista en línea], 28. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718- [Consulta: 2016, Marzo 03].
37. Iglesias, M. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe. España y Portugal* [Revista en línea], 27(2). Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321906010.pdf> [Consulta: 2013, Octubre 16].
38. Ipatenco, S. (s/f). Cómo identificar los posibles obstáculos en el aprendizaje en los niños [Página Web en línea]. Disponible: http://www.livestrong.com/es/identificar-posibles-obstaculos-como_16676/ [Consulta: 2016, Marzo 03].

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

39. Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative methods: a meta-analysis. Resources for cooperative learning*. Disponible: <https://jamyang.wikispaces.com/file/view/Cooperative+Learning+Methods.doc> [Consulta: 2016, Abril 18].
40. Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929* (Extraordinario), Agosto 15, 2009. Caracas: Dabosan, C.A.
41. Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (LOPNNA). (2007). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.859. (Extraordinario)*. Diciembre 10, 2007. Caracas: Ediciones de la Imprenta Nacional.
42. Maldonado, J. (2000). *El paradigma cualitativo en la investigación educacional*. Maracay: Fortaleza.
43. Mallart, J. (2000). El ambiente como recurso educativo. En R. d. J. Maria (Ed.), *Jesús María, 150 años en España*. Madrid.
44. Marchena, R. (2012, Diciembre). ¿Por qué hay estudiantes que interrumpen y molestan? *Revista digital de la Asociación CONVIVES* [Revista en línea], (2). Disponible: http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_2-diciembre-2012.pdf [Consulta: 2014, Abril 05].
45. Márquez, A. (2016). *Orientación educativa para el manejo de conductas agresivas en estudiantes de educación primaria* [Documento en línea]. Disponible: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/3128/1/amarquez.pdf> [Consulta: 2016, Marzo 03].
46. Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
47. Martínez, M. (2011). *Categorización y análisis de contenido*. Caracas: Laboratorio Educativo.
48. Montilla R. (2009) Acción docente en el control de la conducta agresiva de los alumnos de educación básica [Documento en Línea]. Disponible: http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=625 [Consulta: 2014, Diciembre 05].
49. Myers, R. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá, CELAM-UNICEF.
50. Naranjo, G. (2011, Enero - Junio). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa* [Revista en línea], 12.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

- Disponible: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranja-construccion-social.html> [Consulta: 2014, Abril 01].
51. Nichols, W. (2003). Teacher's influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth grader's goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 24, 57-85.
52. Organización de Estados Americanos (OEA)/Ministerio de Educación. (1994). *Segundo Simposio Latinoamericano: Participación familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años*. Lima, Perú.
53. Ortiz, N. (2006). *La elaboración de los proyectos de investigación* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos/elabproyec/elabproyec.shtml> [Consulta: 2014, Junio 17].
54. Peiró, R. (2006). *Estudio de conductas disruptivas en estudiantes de nivel de educación* [Documento en línea] Disponible: <http://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/conductas-disruptivas-estudiantes-educacion-media/3/> [Consulta: 2016, Abril 11].
55. Peralta, J. (2011). *Ambiente Áulico* [Documento en Línea]. Disponible: <http://jessie-ladocencia.blogspot.com/2011/04/el-ambiente-aulico.html> [Consulta: 2015, Febrero 15].
56. Peralta, Ma. V. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI* [Documento en Línea]. Disponible: http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf [Consulta: 2015, Enero 30].
57. Pichón Riviere, E. (1985). *Grupos familiares. Un enfoque operativo. El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires: Nueva visión.
58. Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores*, 10(1). pp. 27-37.
59. Ramírez, M. (2015, Enero). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología clínica con niños y Adolescentes* [Revista en línea], 1. Disponible: http://www.revistapcna.com/sites/default/files/14-14_0.pdf [Consulta: 2016, Marzo 03].
60. Ricoeur, P. (1987). *Sí mismo como Otro*. Barcelona, España: Siglo XXI.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

61. Robalino M. (2005, Julio). Protagonismo Docente. *Revista Prelac, educación para todos* [Revista en línea], 1. Disponible: http://www.oei.es/docentes/revistas/revista_prelac_1_espanol.pdf [Consulta: 2015, Enero 15].
62. Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interacoes*, 5, pp. 11-25.
63. Rodríguez, G. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. (4a. ed.). Málaga, España: Aljibe.
64. Rudolph, K. D., & Clarke, A.G. (2001). Conceptions of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: social cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 41-56.
65. Sánchez, M. y Nube, S. (2003). El análisis cualitativo. Metodología cualitativa en la educación. *Candidus*, 1(2), 21-23.
66. Sepulveda, J. (2013). *El manejo de los comportamientos disruptivos en el aula de educación primaria* [Documento en Línea]. Disponible: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3566/1/TFG-B.342.pdf> [Consulta: 2015, Enero 15].
67. Serrano, I. (2006). *El niño agresivo*. Madrid. Pirámide.
68. Solís Flores, M. C. (2010). *La desatención de los padres influye en el rendimiento escolar de niños y niñas*. Universidad de Cuenca. Facultad de psicología. Ecuador.
69. Torío, S., Peña, J. y Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema* 20(1):62-70.
70. Turecki, S. y Toneer, L. (1999). *El niño difícil. Cómo comprender y tratar a los niños difíciles de educar*. Barcelona. Medici.
71. Uruñuela, P. (2012, Diciembre). Una aproximación a las conductas disruptivas *Revista digital de la Asociación CONVIVES* [Revista en línea], (2). Disponible: http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_2-diciembre-2012.pdf [Consulta: 2014, Abril 05].
72. Vallés, A. (2002). *Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas*. Alcoy: Marfil, S.A.
73. Villegas, I. (2012). *Violencia escolar y su incidencia en el comportamiento de los estudiantes del tercer año del liceo bolivariano Manuel Alcázar*. Tesis de Grado de Maestría, no Publicado, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

El paisaje áulico de primer grado y la presencia de comportamientos disruptivos: un estudio etnográfico

74. Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471-488.
75. Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School Based Prevention of Problem Behaviors: a meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 3, 247-253
76. Zandt, F.; Prior, M.; Kyrios, M. (2007) Repetitive Behaviour in Children with High Functioning Autism and Obsessive Compulsive Disorder. *J Autism Dev Disord* 37:251–259

©2022 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).