



Facultad de Ciencias y Artes
Escuela de Educación

**“Diseño de un Manual de Actividades para la Práctica de la Paz
para Niños (as) de Primera Etapa de Educación Básica”**

Tutora:

Lic. Cecilia Vicentini de Martínez

Integrantes:

Maribel Catanho X.

Sofía Cornejo B.

Caracas, 25 de julio de 2002

DERECHO DE AUTOR

Cedemos a la Universidad Metropolitana el derecho de reproducir y difundir el presente trabajo, con las únicas limitaciones que establece la legislación vigente en materia de derecho de autor.

En la ciudad de Caracas, a los 14 días del mes de Junio del año 2002.

Maribel Catanho Xavier

Sofía Cornejo Blanco

APROBACIÓN

Considero que el Trabajo Final titulado

DISEÑO DE UNA MANUAL DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LA PAZ PARA NIÑOS (AS) DE PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Elaborado por las ciudadanas

MARIBEL CATANHO X. Y SOFÍA CORNEJO B.

para optar el título de

LICENCIADA EN EDUCACIÓN.

reúne los requisitos exigidos por la Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana, y tiene méritos suficientes como para ser sometido a la presentación y evaluación exhaustiva por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Caracas, a los 25 días del mes de Julio del año 2002.

Socióloga Cecilia Vicentini.

Tutora

ACTA DE VEREDICTO

Nosotros, los abajo firmantes constituidos como jurado examinador y reunidos en Caracas, el día 25 del mes de Julio del año 2002, con el propósito de evaluar el Trabajo Final titulado

DISEÑO DE UNA MANUAL DE ACTIVIDADES PARA EL APRENDIZAJE DE LA PAZ PARA NIÑOS (AS) DE PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

presentado por la ciudadanas

MARIBEL CATANHO X. Y SOFÍA CORNEJO B.

para optar al título de

LICENCIADA EN EDUCACIÓN.

emitimos el siguiente veredicto:

Reprobado____ Aprobado____ Notable____ Sobresaliente____

Observaciones: _____

Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

A nuestra Tutora Cecilia Vicentini por ayudarnos y encaminarnos hacia una nueva visión de lo que es la paz y de las cosas maravillosas que podemos lograr cuando la conseguimos. Por estar allí con nosotras a pesar de las situaciones difíciles.

A las Instituciones escolares por abrirnos sus puertas y acogernos con tanto cariño.

A los niños y niñas de los colegios por permitirnos entrar en sus salones.

A las maestras por su paciencia y colaboración.

A Dani y Yoli por ayudarnos con tanto cariño.

A María Angélica Sepúlveda por apoyarnos y guiarnos en la elaboración de esta investigación.

A nuestras compañeras por brindarnos palabras de aliento cuando más lo necesitábamos.

A nuestras familias por ayudarnos a levantarnos en los momentos más difíciles y por ofrecernos una sonrisa cada día de trabajo.

De Corazón,

¡MIL GRACIAS!

DEDICATORIA

*Antes que nada tengo que darle las gracias a **Dios** por darme la oportunidad y la fuerza para lograr cumplir mis metas y sueños.*

*Le doy gracias a mi **Mamá** por hacer que mis días estén llenos de alegrías y sonrisas.*

*A mi **Papá** por enseñarme las cosas importantes de la vida y a vivirla de una manera justa.*

*A **Edson** por siempre tener una palabra de aliento en el momento justo y más preciso.*

*A **Marcos** porque por medio de su alegría y ocurrencias hace que los días se llenen de recuerdos alegres los que permiten constantemente sonreír.*

*A **Noé** por estar a mi lado en los momentos más difíciles y por enseñarme muchas cosas importantes para la vida*

*A **Yoli**, a **Dani** y a **Lili** por haberme ayudado y por siempre estar a mi lado.*

*A mi compañera **Sofía** por hacer que los días de tesis fueran un poco más agradables*

Y en especial a todas aquellas personas que me ayudaron para que este sueño se realizara.

LOS AMO ENORMEMENTE...

Mil gracias de corazón.

Maribel

DEDICATORIA

A mis papas porque me lo dan todo, por amarme.

Porque son mis héroes.

A mis hermanas que me quieren de todos los modos.

A Guille por hacerme reír.

A mi Madrina, inspiración de mi carrera.

A Eufe que me consiente tanto.

A Maribel, mi mejor amiga durante este tiempo,

nos divertimos después de todo.

A mi Tía Martha y mi Padrino por ayudarme.

A mi Tía Berma por estar siempre pendiente de mi.

A todos los que me quieren.

A Dios que es mi paz.

A la Virgen, mi consuelo.

Con todo mi amor para ustedes,

Sofía

RESUMEN

DISEÑO DE UN MANUAL DE ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA DE LA PAZ PARA NIÑOS(AS) DE PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Maribel Catanho X.
Sofía Cornejo B.
Tutora: Cecilia Vicentini

Caracas, Julio de 2002

La presente investigación se enmarca en la categoría de “proyecto factible” el cual tuvo como objetivo elaborar un manual de actividades, desde las perspectivas de las inteligencias múltiples y los valores, para que los docentes de la primera etapa de educación básica faciliten en los estudiantes el aprendizaje de comportamientos individuales y sociales para la práctica de la paz en el aula.

La investigación se fundamentó principalmente en las inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner (1983), las Inteligencias Múltiples de Beauport (1995, 1996, 1997), los conceptos de valores de Carreras y otros (2000), La Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (1984), Las Conductas Sociales de Eisenberg (1999), diferentes conceptos de paz dados por Fisas (2001), De Beauport (1997) y Sills (1979), la teoría cognoscitiva de Piaget (1979)

La población de este estudio se determinó a través de un criterio de inclusión y estuvo constituida por 12 maestras, dos directores y 356 padres y representantes de los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica, seis (6) maestras, un (1) Director y ciento cincuenta y seis (156) padres y representantes del Colegio “A” y seis (6) maestras, un (1) Director y ciento ochenta (180) padres y representantes pertenecientes al Colegio “B”.

La recolección de los datos se realizó a través de una entrevista estructurada a las maestras en donde se obtuvo información acerca de las estrategias que aplican para practicar la paz con ellas mismas y en su salón de clases, la entrevista estructurada a los directores, la encuesta a los padres, una ficha de cotejo en donde se pudo captar el estilo de la maestra para lograr paz en el aula a través del desarrollo de comportamientos sociales y personales y una observación descriptiva para recolectar conductas y situaciones que exploraron la presencia de comportamientos que reflejaran la utilización de las inteligencias múltiples.

Los resultados de esta investigación se dividen en dos fases. Los resultados de la Fase I arrojaron que hay una gran ausencia y vacío en cuanto a la práctica de los valores de justicia, respeto, diálogo y confianza en los salones de Primera Etapa de Educación Básica y que las inteligencias más utilizadas por las maestras para guiar la rutina diaria y realizar sus actividades dentro del aula fueron la Inteligencia de los patrones, de los parámetros y la racional. Todo esto nos dio base para la elaboración del manual de actividades que constituyó la segunda fase. El manual fue sometido a un juicio de experto que fue calificada como Muy Bien.

Como conclusión podemos decir que el manual de actividades está validado para ser una herramienta útil y práctica para el docente de Primera Etapa de Educación Básica de la población utilizada, que lo ayudará a fomentar la paz en su salón de clases.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Págs.
RESÚMEN	
INTRODUCCIÓN.....	..02
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTOS DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS .....	..13
I.1-. Planteamiento del problema. ....	..13
I.2-. Objetivos de la investigación. ....	..15
I.2.1-. Objetivo General. ....	..15
I.2.2-. Objetivos Específicos.....	..15
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	17
II.1 la Paz y la UNESCO.....	18
II.1.1 -.Situaciones a nivel Mundial que muestran la Paz.....	18
II.1.2-. La Paz.....	21
II.1.3-. La UNESCO.....	24
II.2-. Teoría de las inteligencias Múltiples.....	27
II.2.1-. Enfoque de Las Inteligencias Múltiples de Gardner.....	27
II.2.2.- Enfoque de Las Inteligencias Múltiples de Eleine De Beauport.	41
II.3-. Valores, comportamiento social y el Desarrollo moral cognitivo	63
II.3.1-. Los Valores	63
II.3.2-. Las Conductas Sociales.....	66

II.3.3.- El Desarrollo Moral Cognitivo. ....	.69
II. 4. Etapas del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget ...	..74

CAPÍTULO III

VISIÓN INTEGRADORA...	81
------------------------------------	----

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES EMPÍRICOS...	85
--	----

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO...	96
V. 1-. Tipo de la investigación ...	..96
V. 2-. Terminología ...	..97
V. 3-. Población.....	100
V.4-. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	102
V. 5 -. Análisis de los datos.	109
V.6-. Diseño Curricular.....	111
V.7-. Diseño Instruccional.....	119
V.7.1-. Descripción del diseño instruccional de Jerrold Kemp.....	121
V. 8.- Procedimiento General.	128
V.8.1-. Estructuración y elaboración del Manual de Actividades.....	131
V.8.2-. Validación del instrumento para la evaluación del Manual “Educando a vivir en Paz”	134

CAPÍTULO VI

RESULTADOS	137
VI.1-. Fase I: Diagnóstico.....	137
VI. 2-. Fase II: resultados de la evaluación del manual de actividades “aprendiendo a vivir en paz” por parte de los expertos.....	194

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	201
--	-----

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES	212
VIII.1-. Limitaciones	217
VIII.2-. Recomendaciones.....	218

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Págs.

Tabla N° 1

Selección de las maestras... .. 101

Tabla N° 2

¿Podrías describir algunos momentos de paz en el transcurso de tu vida diaria en general?... .. 138

Tabla N° 3

¿Podrías identificar y describir algunos momentos de paz en tu función como educadora, tanto en tu rutina en el salón de clases como fuera de ella?... .. 140

Tabla N° 4

¿Cuáles son los momentos en que tu paz se debilita en el aula?... .. 141

Tabla N° 5

Pregunta N° 4 a-. Cuándo tienes una preocupación ¿Cómo afecta a tu grupo de alumnos?... .. 143

Tabla N° 6

Pregunta N° 4 b-. Cuándo estas molesta o sientes rabia ¿Cómo afecta esto tu trabajo en el aula con tus alumnos?... .. 144

Tabla N° 7

Pregunta N° 4 c-. Cuándo estas triste o te sientes baja de energía ¿Cómo afecta tu desempeño en el aula con tus alumnos?... ..146

Tabla N° 8

Pregunta N° 4 d-. Cuándo experimentas una situación de miedo de cualquier tipo, sea fundado o no ¿Cómo afecta tu desempeño en el aula con tus alumnos?... ..147

Tabla N° 9

Pregunta N° 4 e-. Cuándo te sientes culpable por alguna situación en la cual has debido actuar de una manera y no lo hiciste ¿Cómo afecta esto tu día en el

aula? ¿Crees que esta culpa afecta de alguna manera a tu grupo de alumnos? ¿Cómo crees que les afecta?... .. 149

Tabla N° 10

¿Qué actitud tomas para resolver las situaciones difíciles que se te presenten en tu vida diaria?... .. 151

Tabla N° 11

¿Recuerdas algún momento en particular cuando definitivamente la paz se fue del aula?... .. 153

Tabla N° 12

¿Qué crees que necesitas para promover momentos de paz en el aula?... .. 154

Tabla N° 13

¿Cómo definirías la paz?... .. 155

Tabla N° 14

¿Cómo actúas cuando se suscita una situación de irrespeto en el salón de clases, entre niños o entre adultos y niños?... .. 156

Tabla N° 15

¿Existe confianza dentro de tu salón de clases?... .. 158

Tabla N° 16

¿Cómo impartes la justicia dentro de tu salón de clases?... .. 159

Tabla N° 17

Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 1 a... .. 166

Tabla N° 18

Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 1 b... .. 167

Tabla N° 19

Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 2... .. 168

Tabla N° 20

Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 3... .. 170

Tabla N° 21	
Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 4...	171
Tabla N° 22	
Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 5 a...	172
Tabla N° 23	
Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 5 b...	173
Tabla N° 24	
Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta N° 6...	174
Tabla N° 25	
Frecuencia de los comportamientos de diálogo de las maestras...	175
Tabla N° 26	
Frecuencia de los comportamientos de confianza de las maestras...	178
Tabla N° 27	
Frecuencia de los comportamientos de respeto de las maestras...	181
Tabla N° 28	
Frecuencia de los comportamientos de justicia de las maestras...	184
Tabla N° 29	
Totales y Porcentajes de las conductas donde se observan las Inteligencias Mentales...	188
Tabla N° 30	
Totales y Porcentajes de las conductas donde se observan las Inteligencias Emocionales...	189
Tabla N° 31	
Totales y Porcentajes de las conductas donde se observan las Inteligencias del Comportamiento ...	189

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Págs.

Gráfico N° 1

A: ¿Qué tan importante es para Usted que se estimulen estrategias para fomentar la confianza, el respeto, la justicia y el diálogo?... .. 166

Gráfico N° 2

B: ¿Por qué?... .. 167

Gráfico N° 3

En su opinión ¿existen actividades en el salón de clases de su hijo(a) en que se fomentan la confianza, el respeto, la justicia y el diálogo?... ..168

Gráfico N° 4

De ser afirmativa la respuesta ¿Cómo la obtuvo?... ..169

Gráfico N° 5

¿Usted opina que debe existir comunicación entre la institución y los padres con respecto a estas estrategias?... .. 170

Gráfico N° 6

A: ¿Conoce Usted algún material didáctico que contenga estrategias y actividades que fomentan la confianza, la justicia, el respeto y el diálogo?... .. 171

Gráfico N° 7

B: De ser afirmativa su respuesta indique que tipo... ..172

Gráfico N° 8

¿Qué relevancia podría tener para usted la realización de un manual de actividades que ayude a los docentes a favorecer el logro de la paz en el salón de clases?... ..173

ÍNDICE DE CUADROS

	Págs.
Cuadro N° 1	
Fases de la Inteligencia Racional... ..	43
Cuadro N° 2	
Reacción emocional cuando el deseo esta bloqueado... ..	52
Cuadro N° 3	
Relación entre las Inteligencias Múltiples de Gardner y De Beauport... ..	60
Cuadro N° 4	
Etapas o Estadios del Desarrollo Moral de Kohlberg... ..	69
Cuadro N° 5	
Operacionalización de las Variables... ..	107
Cuadro N° 6	
Diseño Instruccional.....	119
Cuadro N°7	
Esquema de Diseño Instruccional planteado por Jerrol y Kemp... ..	127
Cuadro N° 8	
Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 1... ..	139
Cuadro N° 9	
Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 2... ..	140
Cuadro N° 10	
Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 3... ..	142
Cuadro N° 11	
Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 a... ..	143

Cuadro N° 12

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 b... . 145

Cuadro N° 13

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 c... . 146

Cuadro N° 14

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 d... . 148

Cuadro N° 15

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 e... . 150

Cuadro N° 16

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 5... . 152

Cuadro N° 17

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 6... . 153

Cuadro N° 18

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 7... . 155

Cuadro N° 19

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 8... . 156

Cuadro N° 20

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 9... . 157

Cuadro N° 21

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 10... . 158

Cuadro N° 22

Comparación entre el Colegio Privado y el Colegio Público en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 11... ..159

Cuadro N° 23

¿Cuál es la misión del Colegio o Unidad Educativa?... .. 160

Cuadro N° 24

¿Qué objetivos son los más importantes para esta institución?... .. 161

Cuadro N° 25

¿Cómo se fomenta el cumplimiento de estos objetivos?... .. 161

Cuadro N° 26

¿Cuáles son los principales valores de esta Unidad Educativa?... .. 161

Cuadro N° 27

¿Qué aspectos del comportamiento y rendimiento de sus alumnos son los que más satisfacen a esta dirección?... .. 161

Cuadro N° 28

Usted podría describir de manera general los comportamientos de los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica ¿resaltan algunos comportamientos en particular que merezcan la pena ser señalados... ..162

Cuadro N° 29

¿Piensa que es importante fomentar actividades, estrategias y juegos que promuevan el diálogo, la confianza, el respeto y la justicia entre otros?... ..162

Cuadro N° 30

¿Tiene la Unidad Educativa los recursos humanos y materiales para lograrlo?... ..163

Cuadro N° 31

¿Cómo es la comunicación y la participación de la institución con los representantes?... ..163

Cuadro N° 32

¿Qué es la paz para Usted?... ..163

Cuadro N° 33

¿Cómo se maneja en la Unidad Educativa, tanto con los docentes como con los alumnos?... .. .164

Cuadro N° 34

¿Qué opina acerca de la realización de un manual para los docentes de la Primera Etapa de Educación Básica que contenga actividades y estrategias didácticas que fomenten la paz dentro del aula, adecuadas al período de desarrollo de estos niños y niñas... .. .164

Cuadro N° 35

Conductas observadas de la Maestra de 1er Grado "A1"... .. Ver anexo N° 5

Cuadro N° 36

Conductas observadas de la Maestra de 1er Grado "A2"... .. Ver anexo N° 5

Cuadro N° 37

Conductas observadas de la Maestra de 2do Grado "A1"... .. Ver anexo N° 5

Cuadro N° 38

Conductas observadas de la Maestra de 2do Grado "A2"... .. Ver anexo N° 5

Cuadro N° 39

Conductas observadas de la Maestra de 3er Grado "A1"... .. Ver anexo N° 5

Cuadro N° 40

Conductas observadas de la Maestra de 3er Grado "A2"... .. Ver anexo N° 5

Cuadro N° 41

Conductas observadas de la Maestra de 1er Grado "A"... ..Ver anexo N° 5

Cuadro N° 42

Conductas observadas de la Maestra de 1er Grado "B"... ..Ver anexo N° 5

Cuadro N° 43

Conductas observadas de la Maestra de 2do Grado "A"... ..Ver anexo N° 5

Cuadro N° 44

Conductas observadas de la Maestra de 2do Grado "B"... ..Ver anexo N° 5

Cuadro N° 45

Conductas observadas de la Maestra de 3er Grado "A"... ..Ver anexo N° 5

Cuadro N° 46

Conductas observadas de la Maestra de 3er Grado "B"... ..Ver anexo N° 5

INTRODUCCIÓN

En la última década del Siglo XX, la paz mundial se ha visto amenazada quizás más que en ninguna otra época, y continúa estando en peligro a comienzos del XXI, por guerras producto de altercados entre grupos de un mismo país e intervención de otros países, como es el caso de Colombia y el de Afganistán; guerras entre varios países, como sucedió en la Guerra del Golfo o como ha sucedido en la misión de Libertad Duradera, promovida por Estados Unidos, que lucha contra el terrorismo. El interminable conflicto árabe – israelí, con el cerco de la Iglesia Santísima Trinidad y el recién interrumpido asedio a la sede donde se alojaba Arafat y la reciente tensión entre India y Pakistán. La globalización de las comunicaciones ha permitido observar expresiones verbales y corporales que transmiten odio y resentimiento, anuncios encubiertos y manifiestos de venganza y otras expresiones que son un reflejo de un mundo altamente alterado.

Cuando los líderes de las naciones anuncian conflictos, éstos toman la forma de problemas políticos que generalmente terminan en guerra. Sin embargo, en países donde no hay una guerra declarada existe otro tipo de violencia que se genera por la intolerancia hacia las diferencias ideológicas, creencias religiosas y étnicas entre otras. Observamos carencia de respeto hacia la diversidad y el ejercicio de las libertades individuales, violación de los derechos humanos y un profundo rechazo, entre las personas, a convivir en medio de múltiples variedades culturales.

De igual manera se observa una constante redefinición de valores para ponerlos al servicio de causas particulares.

Este panorama representa una sola parte de aspectos significativos de lo que el mundo adulto está transmitiendo a los niños y las niñas; por esto resulta de gran importancia y relevancia facilitar a la próxima generación, estrategias acerca de cómo podemos aprender a convivir en paz practicando los valores que están quedando enunciados pero no actuados.

Vivir en paz significa poner en práctica comportamientos individuales y sociales, y realizar acciones que contribuyan con el logro de acuerdos para el bienestar común. Para alcanzar un ambiente de paz es importante que las personas conozcan estrategias para manejar sus conflictos internos e interpersonales, donde exista la práctica conciente de destrezas para manejar inteligentemente los desacuerdos, y en fin, las personas se respeten unas a otras. La paz se fundamenta en valores como la justicia, la confianza, la tolerancia, el diálogo y el respeto para todos por igual.

En Venezuela, la situación política y económica actual pone en riesgo la estabilidad y seguridad de los adultos; afectando directamente la seguridad de los niños. La situación que se está viendo, representada por un país dividido es una de las más preocupantes del ámbito nacional, en donde cada quien apela a principios constitucionales para apoyar su verdad, creando un entorno de incertidumbre e intranquilidad. El clima de tensión provoca que los padres y las madres enfrenten situaciones difíciles de manejar, lo que conlleva a tener una

vida intranquila; en donde se observa de manera reiterada que los valores antes enunciados dejan de ser importantes y que la negligencia, la ansiedad, el maltrato, y a veces el abuso, se encuentran presentes en la vida de niños y niñas.

Para que exista una verdadera armonía en el mundo y la paz sea la principal meta de cada uno de los seres humanos, es necesario comenzar a practicar la paz en todos los contextos, y entre ellos, el educativo es quizás uno de los más importantes. Es necesario que los adultos responsables por la educación de los niños y las niñas comiencen a trabajar por la paz; que ésta deje de ser un enunciado deseable y se convierta en actividad práctica de la vida diaria. Por tal razón, es importante formar a padres, madres, maestros y maestras en contenidos primordiales para vivir en paz si se quiere un mundo donde prevalezca la paz y se practiquen los valores. Este es el planteamiento de Beauport (1997), que unido al conocimiento y a la conciencia de lo que nos da paz, podemos enseñar y practicar los comportamientos sociales para llegar a la paz; y es por esto que los valores desempeñan un papel importante en este ámbito.

Por otra parte, como lo expresa Carreras (2001) si la justicia es considerada como valor, el comportamiento social derivado de la práctica de este valor será actuar de manera justa con cada persona que nos rodee. Al lograr que estos valores se conviertan en guía de nuestros comportamientos básicos y esenciales, la paz surgirá.

Según el planteamiento de De Beauport (1996), la paz viene de la identificación de los momentos de paz y la práctica que realice cada una de las personas en su interior.

La paz es lograr acuerdos para el bienestar (De Beauport, 1997), la tranquilidad y la cordialidad entre cada uno de nosotros, es, en palabras de UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)(s/f), saber convivir y esta debe reflejarse hacia el mundo que nos rodea. Por esta razón, los seres humanos buscamos la paz y pocas veces la encontramos, porque está dentro de nosotros y no poseemos herramientas necesarias para darnos cuenta de esto.

Para que adultos, docentes y padres, puedan enseñar a los niños y a las niñas a vivir en paz, la práctica debe comenzar por ellos mismos. Por consiguiente resulta importante diseñar instrumentos que contengan guías para un proceso de entrenamiento que les permita practicar comportamientos para convivir en paz.

Por otra parte, para que los adultos puedan facilitar estrategias que permitan a los niños y niñas practicar la paz, es necesario conocer las características del desarrollo del pensamiento, así como del desarrollo emocional y social de los niños, ya que esta información es una de las bases fundamentales para el diseño de actividades que fortalezcan la paz.

Esta investigación está dirigida a niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica que se encuentran en edades comprendidas entre los seis (6) y diez (10) años. Estos niños y niñas presentan características típicas del estadio de desarrollo de operaciones concretas y del las dos primeros estadios del desarrollo de la justicia según Piaget (1979, 1974).

Algunas de las características de los niños en este rango de edad son: interés por un gran sentido por la amistad, distinción de errores por el mal cometido y disfrute de las actividades científicas y complejas.

Una breve revisión de las concepciones de la educación así como de las teorías que han intentado explicar el funcionamiento de la mente humana permiten indicar que el concepto de inteligencia que se ha manejado, desde que se estudia la misma, ha estado en estrecha relación con habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas (Gardner, 1983). Durante mucho tiempo se ha observado que las personas que tienen dificultades a la hora de utilizar las habilidades matemáticas y lingüísticas, sobresalen y son exitosas en otras dimensiones como el arte y la creatividad, el deporte, la música, el dibujo, las dramatizaciones, etc; actividades que no son valoradas en la educación formal.

Gardner (1983) en su teoría de “Inteligencias Múltiples” cuestiona el concepto de lo que hasta ahora se había considerado como inteligencia, la cual ha estado casi limitada a habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas, del pensamiento racional. Este autor plantea que existen otras inteligencias que están presentes en el ser humano y que también son importantes desarrollar y

estimular. De Beauport (1996), al igual que Gardner, ha considerado la inteligencia como algo más que un conjunto de habilidades matemáticas o lingüísticas; afirmando que existen diferentes inteligencias, y ha establecido una analogía entre las inteligencias y el funcionamiento de los sistemas del cerebro. Por ejemplo, relaciona la Neocorteza con las inteligencias mentales, el Sistema Límbico o Emocional con las inteligencias emocionales y Sistema Básico con las inteligencias del comportamiento. Estos enfoques han sido sustentados por recientes tendencias que consideran la inteligencia no como un rasgo hereditario, sino como un potencial transformable a través del entrenamiento. Por ello se puede afirmar que todos los niños y niñas son inteligentes y unos resaltan unas inteligencias más que otras.

Las propuestas de los diferentes enfoques de múltiples inteligencias de Gardner y Beauport, consideran inteligentes a aquellas personas que de manera predominante tienen habilidades mentales, racionales y lógico- matemáticas; y también son inteligentes quienes de manera predominante son creativos y manejan adecuadamente las relaciones espaciales; las personas que manejan eficazmente las emociones, demuestran seguridad en sí mismas, tienen la capacidad de automotivarse, son exitosos en el deporte, la música, las relaciones personales, y son capaces de desarrollar comportamientos individuales y sociales a favor de sí mismos y de los demás (Gardner 1983).

Sin duda alguna, la educación es uno de los instrumentos principales para el desarrollo de las habilidades señaladas en el párrafo anterior, Por esto es

importante tener en cuenta, en especial los docentes, que cada ser humano es diferente al otro.

La premisa central de este trabajo propone el desarrollo de un manual para docentes con estrategias que les permitan la práctica de comportamientos para el logro de “una cultura de paz” en el aula.

En estos momentos de crisis mundial y nacional es necesario ofrecer a las nuevas generaciones una vida donde se practique la paz a nivel de lo cotidiano. Enseñarles que la solución de los conflictos debe ser a través de la práctica de valores y saber dialogar para practicar la tolerancia, la confianza, el respeto a las diferencias individuales, la justicia, la sensibilidad, el amor y la igualdad para todos.

Un buen camino para comenzar con esta tarea, es la creación de programas educativos donde se haga énfasis en la **educación para la vida en paz** donde se promueva la inteligencia emocional como alternativa para la no-violencia o convivencia pacífica, la justicia, la confianza, el diálogo y el respeto. Por ello se considera fundamental que cada escuela y cada docente pueda contar con estrategias para la práctica de la paz en el aula, estrategias agrupadas en una guía que contenga actividades y recursos didácticos para que en los salones de clases se facilite la incorporación de la educación para la paz; para que en las escuelas se practique la paz cada minuto, para que las celebraciones, como por ejemplo el día Internacional de La Paz, sean un símbolo del resultado de haber vivido en paz durante una hora, una mañana—o un día. Se lograría así que los

maestros identifiquen momentos de paz y los practiquen con los niños y niñas en el aula, con el objetivo de que adquieran una noción de lo bueno que es vivir en paz y que tengan criterio para afrontar situaciones de conflicto que a diario se presentan en el aula. Se espera, que la práctica de la paz en la escuela pueda contribuir con la paz en el ambiente familiar y más aún, a largo plazo en situaciones de tipo social y político como las que se están viviendo en el mundo en los últimos años.

Para lograr la paz es necesario encontrarla e identificarla en las situaciones y acciones de la vida diaria y para ello es necesario, de manera deliberada buscar los momentos en los que reconocemos tener paz, así como aquellos momentos en que la paz individual está debilitada. Si los adultos unidos tienen disposición a trabajar en conjunto para alcanzar tan necesaria y bella meta, podrá hacerse una diferencia en el entorno difícil que se ha descrito anteriormente.

En el ambiente de las relaciones adulto-niño, el maestro es uno de los modelos que contribuye con el desarrollo de patrones en los niños y niñas, representando un modelo cómo vivir el respeto a sí mismo y a los demás, el compartir, actuar con justicia, tener confianza y respetar las diferencias como vías para vivir mejor.

La UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) y la Universidad Central de Venezuela (UCV) han creado un programa llamado "La Mente y La Paz" (1996) en donde se han entrenado facilitadores que sean capaces de utilizar estrategias que ayuden a la población

a tener una Cultura de Paz, desde el individuo hasta las comunidades. Como dijo Margaret Mead: *“No, no son los gobiernos lo que van a transformar el mundo, el mundo se va a transformar por la formación de redes dentro de las comunidades. Es así que vamos a lograr los avances del próximo siglo”*. (Mead citado por De Beauport, 1997)

Por esto la finalidad de esta investigación fue diseñar estrategias articuladas en un manual, para ser utilizadas por maestras y maestros de niños y niñas, de la Primera Etapa de Educación Básica. El objetivo es que los educadores aprendan cómo promover una Cultura de Paz dentro del aula, porque los primeros años son fundamentales en el aprendizaje de comportamientos sociales que constituyen las bases para el resto de la vida.

Es muy importante indicar que este manual fue sometido a juicio de expertos para fortalecer su validez. Se espera que otros investigadores e investigadoras puedan desarrollar estudios posteriores acerca de su aplicación en las aulas de clase. De igual manera la expectativa es que pueda ser extendida su utilidad a otros grupos de edades en otros niveles del sistema educativo; con previa realización de ajustes en cuanto a los estadios de desarrollo mental, emocional y del comportamiento. La Paz es un tema que debe ser enseñado mundialmente, si educamos para la paz desde el comienzo tendremos la esperanza de un futuro mejor.

Para abordar el tema se hará referencia a diferentes concepciones teóricas sobre la paz, las inteligencias y los valores que se utilizan para desarrollar el

problema. A continuación se presentará una breve explicación de cada uno de los capítulos que componen la investigación.

El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, que justifica las razones que motivaron a desarrollar esta investigación, y los objetivos, tanto el general como los específicos de ésta.

En el segundo capítulo se presenta una revisión de las teorías que sirven de base para la investigación. Este capítulo se divide en sub-capítulos que contemplan: una reseña histórica-conceptual acerca de la paz y se hace referencia a una de las más grandes instituciones que luchan por llevar la paz a cabo. También se exponen las Múltiples Inteligencias de Gardner y De Beauport. En el siguiente sub-capítulo se conceptualizan los valores, las Etapas de desarrollo moral de Kohlberg y la Teoría del Comportamiento Social de Eisenberg Y por último, pero no menos importante, la teoría de Pensamiento de Jean Piaget. Estas teorías ofrecieron importantes aportes para el desarrollo del Manual de Actividades

En el tercer capítulo, se muestra una visión integradora de todas las teorías y conceptos abordados durante en el capítulo segundo.

En el cuarto capítulo se señalan antecedentes empíricos nacionales e internacionales relacionados con la enseñanza de la paz

El quinto capítulo se refiere al marco metodológico en donde se exponen el tipo y diseño de investigación, el diseño curricular de la Primer Etapa de

Educación Básica, el diseño Instruccional de Jerrold y Kemp, la población, los tipos de instrumentos de recolección y análisis de datos que se utilizaron para realizar el trabajo y el procedimiento general a seguir.

El sexto capítulo incluye los resultados y análisis de las entrevistas realizadas a docentes y directores, las encuestas a padres y representantes, las fichas de cotejo relacionadas con la observación de las maestras en clase y la practica de valores, y la información extraída de los videos con respecto a la presencia de Inteligencias Múltiples De Beauport. Y por último, el resultado final, el Manual de Actividades para docentes “Educando para Vivir en Paz”

En el séptimo capítulo se efectúa una discusión y análisis de los resultados relacionados con las teorías expuestas en el Marco Teórico.

En el octavo capítulo se exponen las conclusiones del estudio y las limitaciones a la hora de la realización del mismo, así como también recomendaciones para que sigan la misma línea de investigación.

Finalmente, las referencias bibliográficas y electrónicas revisadas durante la investigación.

En el Tomo II se presenta el Manual de actividades para docentes “Educando a Vivir en Paz”

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

I.1-. Planteamiento del problema.

El desconocimiento del manejo de la relación intrapersonal (Gardner, 1995) o un manejo inadecuado de lo que Beauport denomina la práctica de las Inteligencias Múltiples (1997) originan la existencia de situaciones que están afectando las relaciones entre las personas y entre países que habitan el planeta. El aprendizaje y la práctica de la crítica sin el aprecio y la oferta de alternativas, el no saber manejar las emociones como la rabia, la tristeza, la preocupación, el miedo y la culpa son, de acuerdo a De Beauport (1995) algunos de los obstáculos que provocan el deterioro de la paz individual que conlleva, a su vez, a la inestabilidad del entorno interpersonal inmediato, así como nacional e internacional.

Venezuela no está excluida de la presencia de estos factores, sin embargo se añade uno más, característica del contexto latinoamericano, y es que un alto porcentaje de las familias se encuentran en pobreza y en situación de inestabilidad e inseguridad. El "Informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela, 2000" (OCEI-PNUD,2001,p.11) describe una "Línea de Pobreza" donde en el 45% de los hogares, 18,69% no tiene suficientes ingresos para proveer adecuada alimentación a sus integrantes y 26,31% no cuenta con suficientes ingresos para los gastos básicos. Más aún, el Informe (2001,p.12) hace una "radiografía" de un hogar típico promedio en situación de pobreza

extrema donde indica que tiene *“seis miembros, de los cuales tres son menores de 14 años, cinco personas dependen de una sola que trabaja y recibe ingresos, lo que constituye una carga familiar muy pesada.”* Esta situación contribuye a incrementar una serie de comportamientos que atentan contra la paz individual y social. Por esto, la escuela tiene una gran responsabilidad en cuanto a practicar una educación para la vida en armonía, en un ambiente donde se favorezca el logro de acuerdos en pro de la paz. La escuela y la familia son los principales lugares donde niños y niñas toman modelos que imitan para construir las bases de los comportamientos que tendrán en su vida.

Muchos docentes así como adultos, no conocen estrategias definidas para una *educación para la paz*. El problema consiste en que el adulto no está entrenado para identificar cuándo hay paz en su vida o en su ambiente de trabajo y familiar; tampoco tiene entrenamiento acerca de cómo practicarla y cómo manejar aquellos factores que debilitan la paz, tanto a nivel individual como en el ambiente social. Esta situación crea un gran problema ya que si los adultos, padres y madres, así como las maestras, no han practicado la paz les resultará difícil enseñar a los niños la práctica de comportamientos relacionados con ésta, lo cual se traduce en el predominio de situaciones de ausencia de paz en el aula. Esta ausencia de paz tiene un efecto en la posibilidad de convivir en ambientes de tolerancia, de respeto hacia los demás, y vivir de manera democrática, entre otras. Por estas razones el problema a investigar fue:

¿Cómo proporcionar ayuda a los maestros de la primera etapa de educación básica para que desarrollen estrategias de aprendizaje y práctica de la paz en el aula con sus alumnos, utilizando los enfoques de las Inteligencias Múltiples y los valores de respeto, justicia, diálogo y confianza?

I.2-. Objetivos de la investigación

I.2.1-. Objetivo General.

- ☞ Diseñar un manual de actividades, desde las perspectivas de las inteligencias múltiples y los valores, para que los docentes de la primera etapa de educación básica faciliten en los estudiantes el aprendizaje de comportamientos individuales y sociales para la práctica de la paz en el aula

I.2.2-. Objetivos Específicos.

- ☞ Explorar necesidades que poseen los docentes de la Primera Etapa de Educación Básica acerca de estrategias para desarrollar comportamientos individuales y sociales que promuevan la práctica de la paz en el aula.
- ☞ Indagar el nivel de importancia que conceden los padres de los niños y niñas de Primera Etapa de Educación Básica a la estimulación de

estrategias que promuevan valores como la Confianza, el respeto, el diálogo y la justicia

- ☞ ☞ Sondear la opinión de los padres de los niños y niñas de Primera Etapa de Educación Básica sobre la relevancia de disponer de un manual de actividades que ayuden a la práctica de la paz en el salón de clases.
- ☞ ☞ Indagar la opinión de las directoras de las instituciones objeto de estudio, sobre la realización de un manual para los docentes de la Primera Etapa de Educación Básica que contengan actividades y estrategias didácticas que promuevan la paz dentro del aula.
- ☞ ☞ Observar los tipos de inteligencias utilizadas por los docentes en el aula.
- ☞ ☞ Observar cómo los docentes trabajan los valores de confianza, respeto, diálogo y justicia en el aula.
- ☞ ☞ Identificar momentos y situaciones en donde exista o se debilita la paz dentro del salón de clases.
- ☞ ☞ Estructurar un manual con estrategias para practicar la paz en el aula con base en las necesidades detectadas y en el marco de los enfoques de Gardner y De Beauport y los valores confianza, respeto, diálogo y justicia
- ☞ ☞ Evaluar el manual de actividades a través de un juicio de expertos

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo contiene ordenada de manera lineal una revisión teórica de los siguientes aspectos: concepto de paz y organizaciones dedicadas a la promoción de la paz, los enfoques de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) y de De Beauport (1996), que han cambiado el concepto unitario de inteligencia ofreciendo más de un camino a las personas para ser consideradas inteligentes y así de igual manera poder vivir adecuadamente la vida. Así mismo se ha considerado la práctica de valores como herramienta importante para lograr la paz, ya que son las creencias, las convicciones de cada sociedad, lo que tiene valor, mérito para la misma, y si todos sus miembros los internalizan y practican se llega a la convivencia en paz. Finalmente se incluye una revisión de la teoría de desarrollo humano que propone Piaget que contribuye con información pertinente acerca de las características de los niños y niñas a los cuales va destinado el manual de actividades de educación para la paz. La consideración y revisión de todos los conceptos, teorías e instituciones conforman el marco referencial de este trabajo de investigación.

II.1 LA PAZ Y LA UNESCO

Esta parte del capítulo contiene una descripción acerca del concepto de la paz, así como de los programas desarrollados por una de las más grandes instituciones dedicadas al logro de la paz en el mundo, la UNESCO. La significación de estos aspectos forman una referencia interesante de este trabajo de investigación que servirá para la elaboración de un Manual de actividades para educar para la paz.

II.1.1.- Situaciones a nivel mundial que demuestran la debilidad de la paz

En la actualidad, existen muchos acontecimientos que afectan a la estabilidad de la paz. En el contexto internacional se puede señalar la guerra que se desata en estos momentos entre Los Estados Unidos de América y los Talibanes, la situación social de las mujeres y la pobreza que vive el pueblo Afgano.

Los Balcanes son un ejemplo claro de las constantes guerras que el mundo ha vivido. Desde años antes de Cristo hasta nuestra actualidad, los constantes ataques han provocado un ambiente hostil en esta zona. Es así que los primeros días de la Federación Yugoslava estuvieron marcados por la violencia; y el 28 de junio de 1914, cuando Francisco Fernando cayó, junto con su esposa, en Sarajevo (capital de Bosnia), los austríacos declararon la guerra y al día siguiente su artillería bombardeó la ciudad de Belgrado. Rusia acudió en

defensa de su aliado eslavo y entró en la guerra en contra de Viena. Alemania, respaldó con las armas a Austria-Hungría. Francia, que había firmado un acuerdo con Serbia, movilizó sus tropas en apoyo de Belgrado. Las tropas de Berlín invadieron Bélgica para marchar contra los franceses y eso obligó a los ingleses a entrar en la contienda en defensa del gobierno neutral de Bruselas. De esta manera comenzó la I Guerra Mundial que costó la vida de ocho millones de combatientes.

Durante la II Guerra Mundial, Yugoslavia fue invadida por tropas alemanas y repartida entre Alemania, Italia y Bulgaria.

En 1989 asume como presidente de la República Federal de Yugoslavia Slobodan Milosevic quien reduce la autonomía de Kosovo e impulsa la idea de hacer del país una Gran Serbia, agitando a las minorías serbias en las demás repúblicas. En 1991, Eslovenia, Croacia, Bosnia Herzegovina y Macedonia declararon su independencia. Una sucesión de altos al fuego entre serbios y croatas durante este año fue violada sistemáticamente. Yugoslavia (es decir, lo que quedaba de ella: Serbia y Montenegro) reaccionó mandando sus tropas contra Croacia, pero la guerra duró pocas semanas y se alcanzó una paz muy débil. También los serbios de Croacia se opusieron a la independencia y formaron una república autónoma en la región de Krajina. Desde entonces, todos luchan contra todos. Los serbios inventaron la "limpieza étnica", que consistió en expulsar de los territorios conquistados a todas las personas que no fuesen serbias. Así, miles de civiles -despojados de todo, enfermos, heridos,

hambrientos- han ido de un lado a otro llevados por la fuerza de las armas y por la más perniciosa tormenta racial y religiosa que haya conocido Europa después del genocidio judío practicado por los nazis.

Desde 1993, Zoran Lilic es el presidente de la nueva Yugoslavia. En 1995 comenzó el cese de hostilidades y se firmó un tratado de paz. Un año después la paz quedó establecida.

De igual manera desde 1967, existe el conflicto palestino-israelí debido a problemas territoriales y religiosos que han causado una guerra constante entre estos dos pueblos que se mantiene vigente en la actualidad. La paz ha sido buscada a través de negociaciones que han tenido poco resultado, ya que aunque se encuentra deseoso de vivir en paz, el pueblo israelí se niega a perder sus tierras (Instituto San Luis Gonzaga,2001)

En el ámbito nacional de igual manera existen diversos acontecimientos que afectan la paz, tales como la inestabilidad política, pobreza, la inseguridad, la violencia, la desintegración familiar y otros problemas sociales, trayendo consigo un ambiente de intolerancia, maltrato e irrespeto. Un mediador importante para promover una convivencia en paz es el adulto, y de manera más precisa el educador, quien sin duda es el modelo a seguir por niños y jóvenes. De allí la importancia de educar para la paz a fin de que pueda crearse una convivencia de paz entre los ciudadanos.

II.1.2- La Paz

La paz es algo más que ausencia de guerra. La paz significa o implica una ausencia o una disminución de conflictos, de violencia, ya sea directa (física o verbal), estructural o cultural, vaya ésta dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz, por tanto, es la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural (Fisas, s/f).

Para Galtung y otros investigadores (s/f) citado por Fisas (s/f), la paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, de tal manera que creamos paz en la medida que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación, de forma positiva y creadora, reconociendo a los oponentes y utilizando una metodología efectiva de diálogo.

Se han realizado investigaciones para la paz orientadas hacia valores, la cual, de acuerdo con Groff y Smoker (s/f) citado por Fisas (s/f) ha evolucionado de la siguiente forma:

Evolución del concepto de paz (Fisas, s/f)

1 - Paz como ausencia de guerra. Es un concepto centrado en los conflictos violentos entre Estados.

2 - Paz como equilibrio de fuerzas en el sistema internacional. En 1941, Quincy Wright (s/f) Citado por Fisas (s/f) sugirió que la paz era un

equilibrio dinámico de factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos, y que la guerra ocurría cuando se rompía dicho equilibrio.

3 - Paz como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural). Estos conceptos fueron introducidos en 1969 por Johan Galtung (s/f) citado por Fisas (s/f), quién también desarrolló el concepto de violencia estructural, definiéndolo en términos del número de muertes evitables causadas por estructuras sociales y económicas.

4 - Paz feminista: niveles macro y micro de la paz. En los 70 y 80 se extendió el concepto de paz a nivel individual, bajo las dimensiones de paz positiva y paz negativa. La nueva definición de paz incluía no sólo la abolición de la violencia organizada a nivel macro, como la guerra, sino también a nivel micro, como las violaciones en los hogares entre el hombre y la mujer.

5 - Paz holística - Gaia: la paz con el medio. En los 90 se expandió aun más los niveles de aplicación del concepto de paz, del familiar al individual al global. La teoría de la paz-Gaia concede un alto valor a las relaciones de los seres humanos con el sistema bio-ambiental.

6 - Paz holística interna y externa. Incluye los aspectos espirituales.

Sills (1979) expone que:

“Las teorías *intrahumanas* sobre la paz giran en torno a la idea de que los conflictos entre los grupos y entre los hombres son irreales o, más

exactamente, proyecciones de los conflictos internos. Por consiguiente, si el hombre pudiera librarse de muchos de sus conflictos internos se comportaría de forma menos agresiva a nivel internacional.” (Vol. 7, p. 686)

Este enfoque concuerda con lo planteado por De Beauport (1996) de que la paz del mundo, la paz social, es el reflejo de la paz interior de los seres humanos.

Sills (1979) dice: “La estabilidad de la paz depende de nosotros y se ve interrumpida por los conflictos que los humanos generamos”.

Como se ha mencionado, la paz es la tranquilidad que pueda existir entre los seres humanos, la justicia y la confianza entre unos y otros; estos son valores que son necesarios practicar desde la infancia para hacer que nuestros sucesores puedan contribuir con el logro de la paz.

Dada la importancia del tema, existen organizaciones que han realizado grandes esfuerzos por la paz. La UNESCO forma parte de este conjunto de organizaciones y esta dedicada a difundir una cultura de paz entre los hombres y mujeres del mundo.

II.1.3 -.La UNESCO

La UNESCO se creó hace más de medio siglo con la misión de erigir los baluartes de la paz en la mente de hombres y mujeres. Sus fundadores dotaron a la organización de un arsenal pacífico, cuyos elementos claves son la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación.

Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (s/f), atestigua que:

“Las escuelas, instituciones y asociaciones del mundo entero están poniendo en práctica los valores de la cultura de paz. Procuran eliminar la pobreza y reducir las desigualdades, esforzándose por lograr un desarrollo sostenible y el respeto de los derechos humanos, reforzando para ello las instituciones democráticas, fomentando la libertad de expresión, mejorando la condición de la mujer y salvaguardando la diversidad cultural y el medio ambiente”.
(s/p)

La UNESCO (s/f) ha creado un “Proyecto Transdisciplinario: Hacia una Cultura de Paz”. El cual consiste en forjar una cultura de paz, hacer que los niños, las niñas y los adultos comprendan y respeten la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad. Ello implica un rechazo colectivo de la violencia. Ello implica también disponer de los medios y la voluntad de participar en el desarrollo de la sociedad.

Es fundamental establecer relaciones basadas en la tolerancia y la solidaridad entre poblaciones separadas por diferencias culturales. El proyecto de cultura de paz aspira a armar a las poblaciones no con fusiles sino con capacidad de diálogo y de entendimiento.

El proyecto de cultura de paz promueve la justicia y la igualdad de oportunidades para todos, especialmente para las minorías, las poblaciones indígenas, los refugiados y los desplazados.

Luego de examinar diferentes conceptos relacionados con la paz se puede decir que es más que la ausencia de guerra, porque se puede vivir sin guerra y no estar en paz. La paz es un estado de bienestar, de ausencia de violencia, sea ésta física, cultural, moral, mental o verbal. Es saber solucionar conflictos de manera adecuada utilizando herramientas para solucionarlos, sin dañar a ninguna de las partes involucradas y produciendo satisfacción en ambos lados del conflicto. La Paz la encontramos en cada una de las pequeñas y grandes acciones de la vida cotidiana, es lograr vivir en armonía, entre dos personas, entre los miembros de una sociedad, entre los participantes de diferentes tendencias políticas, entre los que toman decisiones y gerencian la economía, la cultura y la tecnología en los países. Por último, y no por eso menos importante, la paz es el logro de la paz individual, es que la persona este bien consigo mismas, física, emocional y mentalmente, lo cual le permite estar bien con el resto del mundo.

Conocer acerca de estos conceptos constituye una guía para desarrollar el manual de actividades para que los docentes puedan educar para la paz; enfocando las actividades en función del aprendizaje de la paz de forma individual y grupal de los alumnos en el aula.

Para lograr el aprendizaje para la paz se han considerado, como herramientas importantes, las Inteligencias Múltiples, la práctica de los valores y la teoría del desarrollo cognoscitivo que desarrolla Piaget, por esta razón realiza una revisión de estas teorías.

II.2.- TEORÍAS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

II.2.1.- Enfoque De Las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Gardner (1983) desarrolla su teoría de Inteligencias Múltiples planteando una nueva concepción sobre la inteligencia.

Según Gardner para poder comprender su enfoque es preciso dejar a un lado la concepción tradicional de inteligencia, concebida como una facultad única, que todo ser humano posee en diferentes niveles, medible a través de instrumentos estandarizados. Este autor propone otra alternativa, un enfoque radicalmente distinto: una visión pluralista de la mente, en la que se reconocen diferentes aspectos de la cognición. Considera la competencia cognitiva del hombre como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, denominadas inteligencias. (Gardner, 1983, 1993)

Gardner (1983), dice que su principal motivación para utilizar el término de Inteligencias Múltiples fue el deseo de reemplazar la actual noción de inteligencia como un simple rasgo heredado que puede ser fácilmente medido en una entrevista o con un examen, por una concepción más amplia, menos limitada de la persona.

Agrega Gardner que el desarrollo de las Inteligencias en cada ser humano se da a través de la interacción con el medio ambiente, los materiales y objetos que éste ofrece, y con las personas, interacciones que adquieren una representación según la circunstancia en que se presentan, es decir, todas las personas poseen

el potencial para desarrollar múltiples inteligencias y cada inteligencia puede ser estimulada para lograr un favorable balance y desarrollo de la persona.

Es importante tener en cuenta cuatro puntos claves de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner citados por Armstrong (1994), que pueden ser resumidos de la siguiente manera:

1. Cada persona posee ocho inteligencias. La forma en que se combinan estas inteligencias es única y original para cada cual.
2. La mayoría de las personas puede desarrollar cada inteligencia hasta un adecuado nivel de competencia, para lo cual es necesario un estímulo e instrucción apropiados.
3. Las inteligencias trabajan conjuntamente de manera compleja. Han sido separadas para su estudio, lo que no quiere decir que en la vida real las inteligencias trabajen independientemente.
4. Hay muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría. No existe un conjunto estandarizado de atributos que una persona deba poseer para ser inteligente en un área específica, por el contrario existen muchas maneras de mostrar y utilizar los talentos de cada inteligencia.

Gardner (1983), estableció al principio una lista de siete inteligencias que confirman su visión polifacética de la mente y luego la amplió agregando en 1996 otra inteligencia.

- ☞ Inteligencia Lógico matemática
- ☞ Inteligencia Lingüística
- ☞ Inteligencia Musical
- ☞ Inteligencia Espacial
- ☞ Inteligencia Cinético-corporal
- ☞ Inteligencia Intrapersonal.
- ☞ Inteligencia Interpersonal
- ☞ Inteligencia Naturalista.

La teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner considera igual de importantes a todas las inteligencias. A continuación se hará una breve revisión de cada una de las inteligencias.

1. Inteligencia lógico-matemática

Se refiere a la habilidad de cuantificar, calcular, realizar hipótesis y operaciones complejas. Esta inteligencia requiere de sensibilidad para seguir patrones, afirmaciones, funciones, proposiciones y otras relaciones abstractas.

Los procesos que esta inteligencia incluye son: categorización, clasificación, inferencia, generalización, cálculo, y comprobación de hipótesis.

Indicadores del desarrollo con respecto a esta inteligencia que resultan de interés para el ambiente educativo pueden ser resumidos de la siguiente manera:

- ☞ Percepción de los objetos y su función en el ambiente.
 - ☞ Familiaridad con los conceptos de cantidad tiempo, causa y efecto.
 - ☞ Habilidad para la resolución de problemas lógicos.
 - ☞ Percepción de patrones y sus relaciones.
 - ☞ Proposición y comprobación de hipótesis.
 - ☞ Uso de diversas habilidades matemáticas como: estimaciones, cálculos de algoritmos, interpretaciones estadísticas, representación de información a través de gráficos.
 - ☞ Realización de operaciones complejas como cálculo, física, programación de computadoras y métodos de investigación.
 - ☞ Ejercicio del pensamiento matemático a través de la búsqueda de evidencias, formulación de hipótesis, formulación de modelos, desarrollo de ejemplos numéricos y construcción de argumentos de peso.
 - ☞ Uso de la tecnología para resolver problemas matemáticos.
 - ☞ Interés por las carreras como contabilidad, tecnología en computación, derecho, ingeniería y química.
 - ☞ Creación de nuevos modelos en las ciencias o matemática.
- (Campbell, et al, s/f)

De acuerdo a éstas características las personas que poseen desarrollada estas inteligencias son los científicos, contadores, químicos, físicos, matemáticas, ingenieros, economistas, administradores y programadores y todas aquellas personas que puedan desenvolverse en procesos de investigación. (Campbell y Dickson s/f). Los niños y niñas que son hábiles en las

matemáticas y en las ciencias tienen desarrollada esta inteligencia, de igual manera los que son capaces de proponer hipótesis y seguir un proceso para verificarla. Estas habilidades son importantes para la solución de problemas y conflictos y pueden ser aprendidas para lograr paz.

2. Inteligencia lingüística

Utilizar el lenguaje para expresar el pensamiento y comprender a otras personas es la primordial habilidad que proporciona esta inteligencia. Incluye, también, habilidades para pensar en palabras, así como para expresar y apreciar significados complejos.(Gardner, 1983) Los escritores, poetas, periodistas, oradores son ejemplos de personas que presentan un alto nivel de desarrollo de esta inteligencia.

Comprender el significado de las palabras (semántica) dentro de un contexto determinado, prestar atención al sonido y la concordancia rítmica de las palabras en las frases (sensibilidad fonológica); la sintaxis, que es seguir las reglas gramaticales, y la pragmática que está determinada por el uso que la persona hace del lenguaje; son también características que se desarrollan dentro de esta habilidad para utilizar el lenguaje. (Gardner, 1983)

Guías puntuales que demuestran el uso de la inteligencia lingüística son:

- ☞ Atender a los sonidos, ritmos, variedades de las palabras.
- ☞ Imitar sonidos, idiomas, lectura y escritura.
- ☞ Aprender a través de la lectura, escritura, discusiones y escucha.

- ☞ Escuchar de manera efectiva, que implica comprender, parafrasear, interpretar lo que se ha oído.
- ☞ Lectura efectiva: comprender, resumir, interpretar, explicar y recordar lo que se ha sido leído.
- ☞ Expresarse adecuadamente adaptándose a la audiencia y propósitos, expresarse elocuentemente, de manera sencilla, y apasionada de acuerdo a las circunstancias.
- ☞ Escritura efectiva: comprender y aplicar las reglas gramaticales, ortografía y uso correcto del vocabulario.
- ☞ Habilidades para el aprendizaje de otros idiomas.
- ☞ Interés por el periodismo, poesía, debates, escritura, oratoria, edición y cuenta-cuentos.
- ☞ Creación de nuevas formas lingüísticas y trabajos escritos. (Campbell et al., s/f)

Esta inteligencia es adquirida por los niños desde muy temprana edad y es además un aspecto muy importante dentro de la sociedad, ya que el aprender a utilizar destrezas comunicacionales además de leer, escribir y utilizar estas dos herramientas correctamente, da una posición dentro de la misma.

3. Inteligencia musical

Se refiere a la habilidad para escuchar patrones musicales, reconocerlos, recordarlos, y crear nuevos, así como también implica la habilidad para reconocer la melodía, ritmo y tono (Gardner, 1983) Entre las personas con un

alto desarrollo de esta inteligencia tenemos: compositores, músicos y directores de orquesta, así como también aquellas personas críticas de la música, cantantes, bailarines, entre otros.

Entre las habilidades esenciales de la inteligencia musical se pueden destacar:

- ☞ Atender y responder con interés a variedades de sonidos como la voz humana, sonidos de ambiente, música, así como también organizar dichos sonidos en patrones con cierto significado.
- ☞ Disfrute y búsqueda de momentos para escuchar música o sonidos ambientales en las circunstancias de aprendizaje.
- ☞ Responde a la música: kinestésicamente a través de la conducción, ejecución, creación, o danza; emocionalmente respondiendo a sus estados de ánimo y los tiempos musicales; intelectualmente a través de discusiones y análisis musicales; y estéticamente a través de la evaluación y exploración del contenido y significado de la música.
- ☞ Reconocimiento y discusión de diferentes estilos musicales y variaciones culturales. Interés por el papel que juega la música en la vida humana.
- ☞ Colección de música e información acerca de esta en varias formas, tanto grabadas como impresas.
- ☞ Desarrollo de las habilidades para cantar o tocar un instrumento individualmente o en grupo.

- ☞ Utilizar el vocabulario y connotación de la música.
 - ☞ Desarrolla un marco de referencia personal para escuchar música.
 - ☞ Disfruta improvisando y jugando con sonidos, y cuando se le da algún fragmento musical es capaz de completarlo de manera que tenga sentido.
 - ☞ Puede expresar interés en carreras musicales como cantante, instrumentista, ingeniero de sonido, hacedor de instrumentos, productor, maestro o director, o crítico.
 - ☞ Puede crear composiciones originales e instrumentos musicales.
- (Campbell et al., s/f)

La música en su gran parte proporciona elementos muy ricos que ayudan al ser humano a desarrollarse integralmente. Por ejemplo, la música puede ayudar a los niños y las niñas a concentrarse y/o tranquilizarse en ciertas situaciones. Por estas razones y otras es importante desarrollar en el individuo la habilidad de comprenderla, seguirla rítmicamente, escucharla y componerla.

4. Inteligencia espacial

Engloba habilidades para percibir imágenes externas e internas, recrear, transformar o modificar imágenes mentalmente, ubicarse y desenvolverse en el espacio, producir y decodificar información gráfica. Entre las personas con mayor desarrollo de estas habilidades se pueden mencionar: navegantes, pilotos, escultores, pintores, arquitectos, deportistas etc. (Campbell et al, s/f)

Aspectos que revelan el desarrollo de la inteligencia espacial son los siguientes:

- ☞ Aprender viendo y observando. Reconocer caras, objetos, formas, colores, detalles y escenas.
- ☞ Desarrollo efectivo del cuerpo y otros a través del espacio, como por ejemplo: mover su cuerpo a través de aperturas, encontrar la salida de un bosque sin necesidad de pistas o trazos, manejar un carro o remar una canoa en un río.
- ☞ Percepción y reproducción de imágenes mentales, piensan en dibujos y visualizan detalles. Utilizan imágenes mentales como una ayuda para recordar información.
- ☞ Decodificación de gráficos, carteles, mapas y diagramas.
- ☞ Disfrute del garabateo, dibujo, pintura, escultura, o reproducción de objetos de formas visibles.
- ☞ Disfrute de la construcción de productos tridimensionales, como: origami, casas, puentes falsos, etc.
- ☞ Ver los objetos desde diferentes perspectivas
- ☞ Percepción de patrones obvios y sutiles.
- ☞ Creación de representaciones visuales y concretas de información.
- ☞ Habilidad para representar o abstraer diseños.
- ☞ Intereses o habilidades por ser artistas, fotógrafos, ingenieros, arquitectos, diseñadores, otras carreras orientadas hacia las habilidades visuales.

☞ Puede crear nuevas formas de representaciones visual-espaciales o trabajos de arte. (Campbell et al, s/f)

5. Inteligencia cinético- corporal

Según Gardner (1983) la inteligencia cinético - corporal es la habilidad para utilizar el cuerpo de una manera altamente diferenciada, con gran destreza y de manera funcional o expresiva, así mismo es la capacidad de trabajar diestramente con objetos, bien sea utilizando los músculos finos o gruesos del cuerpo. Esta inteligencia engloba habilidades físicas muy específicas tales como coordinación, balance, fuerza, destreza y flexibilidad.

Los actores, mimos, atletas, bailarines, escultores, mecánicos, cirujanos, artistas, son personas que tienen un alto nivel de desarrollo de estas inteligencia. (Armstrong, 1994)

Características que identifican el potencial de un individuo con aptitudes cinético-corporales son:

☞☞ Exploración del ambiente y los objetos a través del contacto y movimiento. Preferencia por el contacto, agarre y manipulación para el aprendizaje.

☞☞ Desarrollo de la coordinación y sentido del tiempo.

☞☞ Disfrute del aprendizaje a través de experiencias concretas como paseos, construcciones a través del modelado, participación en dramatizaciones, juegos, ensamblaje de objetos y/o ejercicios físicos.

- ☞☞ Muestra destrezas en trabajos que requieren la utilización de los músculos gruesos y finos.
- ☞☞ Sensibilidad y responsividad al ambiente y sistemas físicos.
- ☞☞ Habilidad de actuación, atletismo, danza, costura, escultura y mecanografía.
- ☞☞ Demuestra equilibrio, gracia, destreza y precisión en tareas físicas.
- ☞☞ Habilidad para establecer sintonía entre la mente y el cuerpo en la ejecución de actividades físicas.
- ☞☞ Entiende y vive según los lineamientos de salud física.
- ☞☞ Podría mostrar interés hacia carreras como la danza, atletismo y construcción. (Campbell et al., s/f)

Esta inteligencia puede complementar otra. Por ejemplo, junto con la inteligencia musical, el individuo puede moverse al ritmo de una música o un compás. Ésta inteligencia es la que caracteriza en gran parte a todos los deportista y debe ser tomada en cuenta cuando un niño o niña es extremadamente bueno o buena en los deportes.

6. Inteligencia intrapersonal

Se refiere al conocimiento que la persona tiene de sí misma y la habilidad para actuar acorde con éste. Incluye tener una imagen exacta sobre las características de uno, conociendo estados de ánimo, intenciones, temperamentos, deseos y la capacidad de tener un auto control, comprensión, autoestima, autocrítica y análisis. Algunos individuos con esta inteligencia

altamente desarrollada son filósofos, psicólogos, teólogos, sociólogos y religiosos.

Indicadores esenciales que destacan la inteligencia interpersonal son:

- ☞ Conciencia del alcance de sus emociones.
- ☞ Encuentra acercamientos y salidas para expresar sus sentimientos.
- ☞ Desarrolla un exacto modelo de sí.
- ☞ Está motivado para identificar y alcanzar metas.
- ☞ Establece y vive por un sistema ético de valores.
- ☞ Trabaja independientemente.
- ☞ Es curioso acerca de grandes preguntas en la vida: significado, relevancia y propósito. Maneja aprendizaje continuo y el crecimiento personal.
- ☞ Intenta buscar y entender experiencias íntimas.
- ☞ Se esfuerza por su actualización.
- ☞ Estimula a los demás. (Campbell et al., s/f)

Los niños y niñas tienen la capacidad de sentir sus emociones, pero en pocas ocasiones de identificarlas, por esto es importante el desarrollo de esta inteligencia dentro de salón de clases. También existen muchos adultos que no tienen desarrollada esta inteligencia en una expresión óptima.

7. Inteligencia interpersonal

Esta inteligencia proporciona la capacidad de conocer en que estado de ánimo se encuentran las personas, las intenciones que posee y sus sentimientos a través de la percepción de las expresiones faciales, la voz y los gestos, para así actuar correcta y efectivamente ante esto de una manera diestra. (Gardner, 1983)

Estas habilidades se dan en forma altamente sofisticada en líderes religiosos o políticos, profesores, maestros, psicólogos, psiquiatras, especialistas en desarrollo humano, terapeutas, padres. (Armstrong, 1994)

Entre las características señaladas para detectar el desarrollo de la inteligencia interpersonal se destacan:

- ☞ Se relaciona con los padres e interactúa con otras personas.
- ☞ Establecen y mantienen relaciones sociales.
- ☞ Reconoce y usa una variedad de formas para relacionarse con otros.
- ☞ Percibe los sentimientos, pensamientos, motivaciones, comportamientos y estilos de vida de otros.
- ☞ Colabora y participa asumiendo diversos roles de acuerdo a la situación, siendo desde seguidor hasta líder.
- ☞ Influencia las opiniones o acciones de otros.
- ☞ Entiende y se comunica efectivamente, de formas tanto verbales como no verbales.

- ☞ Adapta su comportamiento a diferentes ambientes o grupos y atendiendo a la retroalimentación de otros.
 - ☞ Percibe diversas perspectivas en cualquier asunto político o social.
 - ☞ Desarrolla habilidades de mediación organizando a otros para una causa común o trabajando con otros de distintas edades y antecedentes.
 - ☞ Expresa interés en carreras de orientación interpersonal como educación, trabajo social, asesoramiento, coordinación y política.
- (Campbell et al, s/f)

Es importante el desarrollo de esta inteligencia porque es la base de todas las relaciones humanas y el saber relacionarse evita conflictos y malos entendidos.

8. Inteligencia naturalista

Añadida a la lista de las inteligencias en 1996, es definida como la habilidad para reconocer la flora y la fauna, poder establecer otras distinciones en el mundo natural, y usar esta habilidad productivamente (en la caza, ciencias biológicas, etc)

No se ha encontrado indicadores de esta inteligencia por ser reciente su inclusión como parte de la lista de las inteligencias.

Como se ha podido observar las inteligencias constituyen diferentes procesos que, según Gardner, cada persona puede desarrollar de maneras diversas en distintas proporciones.

Otra autora que propone un enfoque basado en inteligencias múltiples es Elaine De Beauport, quien al igual que Gardner, contribuye con la expansión del concepto de inteligencia al proponer 10 maneras de ser inteligentes. El enfoque de De Beauport, en especial ha sido aplicado a la educación para la paz ya que considera que cada persona puede desarrollar, aprender a utilizar sus inteligencias y mejorar aquellas que ya tiene desarrolladas para crear un entorno apropiado y desenvolverse en la vida. El planteamiento de De Beauport (1997) es que se necesitan todas las inteligencias para lograr la paz.

II.2.2.-Enfoque de Inteligencias Múltiples de Elaine De Beauport

El modelo de Inteligencias Múltiples de De Beauport es un sistema que discrimina procesos mentales, emocionales y del comportamiento que están disponibles a cada persona y cada cual los utiliza de manera diferente y los integra según la experiencia y las exigencias de su propia vida (De Beauport, 1995).

Según De Beauport el manejo adecuado de las inteligencias múltiples puede ayudar a los seres humanos a sentirse bien con ellos mismo, por consiguiente bien con los demás y con la vida en general. Durante años los seres humanos

han pensado que para resolver los conflictos, trabajar, relacionarse con otras personas era necesario dejar los sentimientos a un lado y únicamente actuar con la razón (De Beauport, 1995). Con respecto a lo mencionado anteriormente Aura Sofía Díaz (2002) citando a Elaine De Beauport señala que para poder relacionarnos con las personas, ir al trabajo, solucionar conflictos es necesario utilizar todas las inteligencias y colocar razonamientos, emociones y acciones “*sobre la mesa*” en cualquier situación.

La relación que Beauport establece entre el manejo de las inteligencias y el logro de la paz individual es lo que nos lleva realizar un estudio más detallado de su propuesta, para poder diseñar estrategias que permitan a los docentes desarrollar competencias para estar bien con ellos mismos y, partiendo de éste, enseñar a los niños y niñas a manejar sus inteligencias para su bienestar, lo que dará como resultado educar para la paz.

A continuación se describen las Inteligencias Múltiples De Beauport:

1. Inteligencias Mentales

a. Inteligencia racional

La inteligencia racional se caracteriza por ser exactos, hacer conexiones precisas, pensar de manera secuencial y dar razones lógicas que justifiquen cada parte de un procedimiento o acción. El pensamiento racional explica paso por paso situaciones y eventos hasta llegar a una conclusión. Se caracteriza por

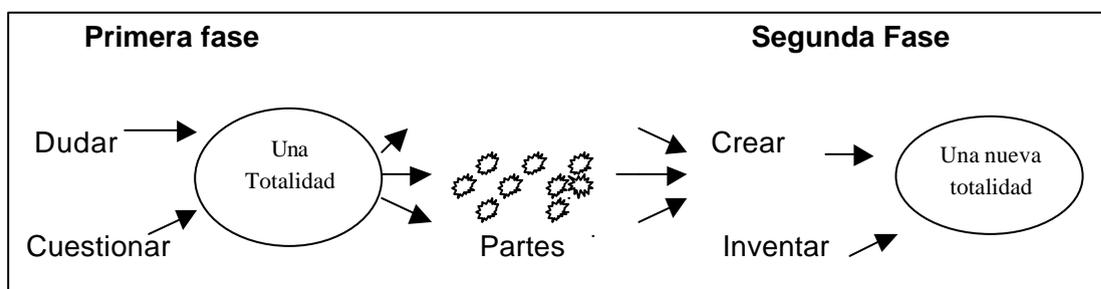
la duda constante y la crítica, por desmenuzar objetos, situaciones y hasta persona en sus partes. (De Beauport, 1995)

El pensamiento racional también se identifica por la práctica del análisis siguiendo un esquema de causa efecto y se puede utilizar en cada situación manera profunda y específica.

Un ejemplo de esta inteligencia, es analizar una situación, la cual se divide en partes haciendo preguntas como: “quién, qué, cuándo, cómo, dónde, para qué y por qué”. El resultado de la aplicación del análisis ayuda a una mayor comprensión de lo que se está confrontando, facilitando así la búsqueda de un punto de partida por donde comenzar a resolver la situación.

A menudo, después de haber analizado un problema o una conducta, lo desglosamos en partes y no sabemos cómo ordenarlo después y es frecuente preguntarnos ¿qué tendremos que hacer ahora?, ¿qué nos faltará? ¿qué estamos haciendo mal? Lo que nos falta es la segunda fase, la de volver a ordenar las piezas para obtener un nuevo resultado o una nueva solución.

Cuadro N° 1-. Fases de la Inteligencia Racional



Una crítica que De Beauport (1995) hace a las instituciones educativas, con respecto a como es practicado el pensamiento racional, es que la segunda fase, la de la solución, frecuentemente no se incluye en el entrenamiento académico. En todo el sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación superior, se entrena únicamente la primera fase, la del pensamiento crítico y luego se evalúa a las personas por su capacidad de crear e inventar.

Esta inteligencia posee varias capacidades, las cuales son:

- ☞ Razonar, explicar y conectar los pensamientos en forma secuencial y lógica.
- ☞ Dudar, cuestionar cualquier cosa.
- ☞ Establecer relaciones de causa – efecto.
- ☞ Utilizar un lenguaje preposicional: Sí ..., entonces...
- ☞ Analizar, fraccionar, concentrarse en la partes más que en el todo.
- ☞ Puede reconocerse cuando la persona utiliza de manera predominante expresiones como: yo pienso que..., en mi opinión, a mi juicio, yo creo. El próximo paso es... lo que sigue es...

Es perjudicial estimular a las personas y en particular a los niños a dudar de todo, persistir es cuestionar todo, adoptar la práctica de no estar de acuerdo simplemente por principio pues se desarrolla un estilo que debilita la paz individual.

Es importante tener cuidado en la aplicación precipitada de esta competencia cuando se trata de las relaciones entre los seres humanos. La crítica no debe ser automática, debe estar guiada por el aprecio y llevar una alternativa creativa de solución. De no ser así sería destructiva y solamente por criticar. (Vicentini, 1997)

b. La inteligencia asociativa

De Beauport, (1996) dice que la inteligencia asociativa no es el opuesto o el sustituto de la inteligencia racional. Esta inteligencia conforma una de las partes de dos procesos de pensamiento gemelos. La inteligencia Racional permite hacer conexiones de manera secuencial, mientras la inteligencia asociativa las hace sin estas secuencias, las hace de manera más libre. En algunos casos, la racional es apropiada, en otros, la asociativa. Ambas son esenciales para un buen funcionamiento de las competencias mentales. A veces una persona puede necesitar, por ejemplo, ser extremadamente racional al seguir instrucciones acerca de como utilizar algún programa de una computadora y otras veces puede ser extremadamente asociativo para conocer una persona, o admirar una obra de arte, lo cual requiere buscar, de un rápido vistazo, algo que sea agradable.

De Beauport (1996) nos dice que hay tres destrezas que se necesitan para practicar la inteligencia asociativa:

☞ La habilidad de inhibir y evitar conceptos y conclusiones para poder percibir directamente la realidad, sin esquemas preconcebidos.

☞ La habilidad de procesar libremente la información percibida, haciendo conexiones sin referencia a conceptos, relaciones de causa-efecto o cualquier orden preestablecido; la habilidad de tener pensamientos e imágenes en una “continua libertad mental”(De Beauport, 1996)

☞ La habilidad de unir y yuxtaponer asociaciones, conectar, asociar y relacionar información en forma de palabras o imágenes en diferentes maneras y según diferentes significados para producir formas en varias composiciones. Esta es definitivamente una inteligencia altamente relacionada con la creatividad a nivel de palabra (lingüística), a nivel de expresión visual, plástica o espacial y a nivel auditivo (musical) y se relaciona con las inteligencias lingüística, espacial y musical de Gardner.

También existen capacidades de la inteligencia asociativa que son pertinentes destacar:

☞ Asociar y relacionarse libremente con cualquier objeto, persona, idea o acontecimiento. Capacidad de dar saltos mentales, de hacer conexiones al azar y yuxtaponer pensamientos. Los grandes científicos y los grandes artistas son excelentes asociativos.

☞ Capacidad para descubrir y crear.

☞ La inteligencia asociativa se ejercita inhibiendo conclusiones, decisiones, expandiendo el pensamiento, sin crítica. Puede reconocerse cuando las personas dicen: me parece posible que..., me recuerda que..., lo que me gusta es... como si..., me conecté con..., me asocié con...

Es necesario alertar que el uso exclusivo del pensamiento asociativo puede perjudicar a las personas, a los niños, porque pueden tender a quedarse fijos en esta capacidad sin hacer cierres a ideas, argumentos o trabajos que están ejecutando; puede igualmente incidir en su capacidad para tomar decisiones y concluir procesos, así como perder de vista el próximo paso en una actividad. Por ello la inteligencia racional complementa esta inteligencia.

De Beauport (1996) nos dice que pensar asociativamente es unir, relacionar, conectar, con cualquier cosa o persona con la que se desee hacerlo. “La libertad mental exquisita es la característica primaria de este proceso de pensamiento, tanto como precisión y orden son las características resaltantes del pensamiento racional” (De Beauport 1995, p.57). Su mayor aplicabilidad es en la creación científica, la creación artística, la educación, a la vida personal y en las relaciones humanas.

c. La inteligencia espacial - visual

La inteligencia espacial implica una práctica mental más profunda. De Beauport (1995) dice que pareciera que “la inteligencia racional y asociativa

estuvieran en un primer plano, y la inteligencia espacial en un segundo”, en un nivel de mayor elaboración y ejercicio mental.

La inteligencia espacial es la capacidad de utilizar todos los sentidos para recibir información, para poder transformar la misma y poder transmitir respuestas (De Beauport 1995).

La imagen que es un recurso de la inteligencia visual - espacial debe ser compañera del pensamiento racional, no es necesario culminar un pensamiento con un punto final, a veces es mejor añadir una bella imagen. Cada vez que una persona dice “pienso”, también puede entrenarse en imaginar y decir “me imagino”. Esta inteligencia ayuda enormemente a la capacidad de aprender y recordar así como al desempeño en la vida diaria.

Esta inteligencia posee varias capacidades:

- ☞ Pensar a través de la construcción de imágenes.
- ☞ Visualizar resultados ideales de una tarea antes de comenzar a ejecutarla, el modelo posible antes de proceder a actuar concretamente.
- ☞ Puede reconocerse cuando una persona dice: se ve como... Lo que veo es que... La imagen que tengo de eso es... Parece que... Me imagino que... Lo veo claro... o esto no está claro.
- ☞ Sirve para combatir el aburrimiento en el aula, para manejar la memoria y para planificar.

☞ Esta estrategia se usa para programar y planificar, es como una simulación mental; ampliamente utilizada en atletas y deportistas con excelentes resultados al visualizarse teniendo éxito y triunfando. Se conoce que los deportistas que visualizan una jugada en una competencia, o un ejercicio determinado han tenido mayores probabilidades de éxito que aquellos que no lo tienen. Igualmente en el área organizacional estratégica, la construcción de una visión es un paso indispensable para la construcción de metas compartidas por todos.

d. La inteligencia Intuitiva

Es una capacidad muy específica de la mente. Se observa con facilidad en las caras de los místicos y religiosos, así como en la de los bebés recién nacidos. Elaine De Beauport cree que es una capacidad que da paz y está al alcance de todos. La inteligencia intuitiva es como un conocimiento natural, está representada por lo que en el lenguaje popular se llama una corazonada, es decir, saber desde adentro, sin recurrir a la lógica, la razón o a lo visible.

Entre las principales características de esta inteligencia se encuentran: (De Beauport 1995)

- ☞ Admirar, sorprenderse y maravillarse de cosas, personas, situaciones
- ☞ Depositar confianza en los pálpitos y corazonadas. Incluir suposiciones y conjeturas en conversaciones diarias. No aferrarse a la razón todo el tiempo.

- ☞ Tener un sistema de creencias que permita buscar respuestas en la espiritualidad
- ☞ Aprender a relajarse en cualquier contexto.
- ☞ Aprender a aceptar lo que se recibe.
- ☞ No enjuiciar, valorar lo que se recibe.

La inteligencia Intuitiva sirve para la paz porque es la inteligencia que te permite lograr estados de serenidad.

2. Inteligencias Emocionales

a. La inteligencia afectiva

Es la capacidad de dejarse afectar por otras personas, objetos, ideas o situaciones. La Inteligencia afectiva es el proceso de permitirse amar, permitir ser atraídos y afectados profundamente por una obra de arte, por una música, por una persona, una idea, la naturaleza, etc.

De Beauport (1995) dice que el dejarse afectar por algo o alguien es sentir profundamente, es sentirse conmovido, conectado o simplemente sentir. Es el proceso que permite a la persona estar consciente de elegir dejarse afectar o no por algo y hasta qué grado. Esta inteligencia implica el poder de empezar conscientemente el proceso de sentir y, de manera conciente decidir cuando la situación es apropiada para expresar.

Capacidades de la inteligencia afectiva:

☞☞ Dejarse afectar por una experiencia, por ideas, por objetos, imágenes, intuiciones, situaciones, sentimientos, música, arte, personas, paisajes, poemas, etc.

☞☞ Sirve para profundizar en la empatía, el amor y la compasión.

La inteligencia afectiva ayuda a obtener la paz ya que permite manejar de manera consciente las emociones(De Beauport , 1997)

“Nos dejamos afectar por una sinfonía, por un gesto; nos dejamos envolver y afectar por una flor; nos sentimos heridos cuando un amigo está herido, nos permitimos ser afectados por un problema nacional. Dejarse afectar es estar colmado con nuestra energía y en conexión con el resto de la vida” (De Beauport, 1995, p.170)

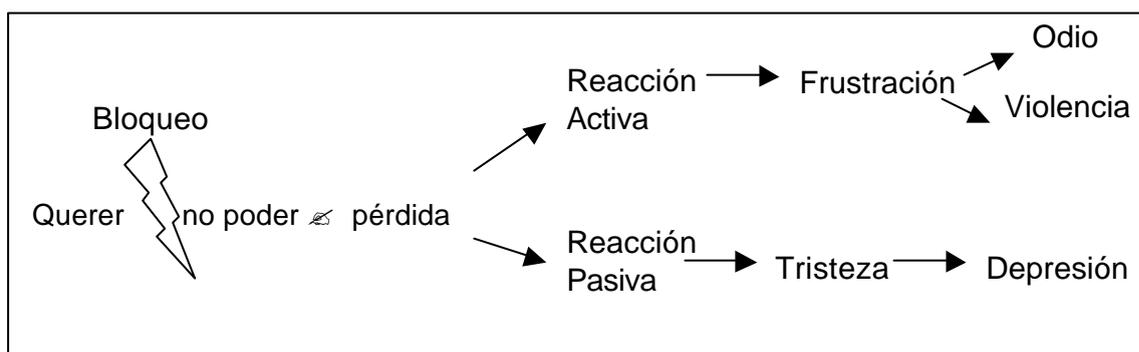
b. La inteligencia de los estados de ánimo

Es el proceso que nos habilita para vivir un rango variado de emociones, desde las más altas como la alegría y el entusiasmo hasta las más bajas o lentas como la tristeza. Esta capacidad de manejar nuestra escala emocional nos permite conservar la salud, el amor, el poder personal, la riqueza de la vida y la paz.

En el siguiente gráfico se pueden observar reacciones emocionales cuando los deseos están bloqueados. Ante una frustración se puede reaccionar

activamente y se puede sentir molestia o rabia. Se puede continuar hacia el odio, que es un estado mental - emocional, o llegar a la violencia, que es un estado físico - emocional. Las personas también pueden reaccionar pasivamente cuando los deseos están bloqueados y llegar a la tristeza y si se continúa sin salir de ésta, se llega hasta el estado extremo de la depresión. Como puede observarse, el manejo inadecuado de estas emociones debilita la paz individual y social a través de la violencia y la depresión.

Cuadro N° 2-. Reacción emocional cuando el deseo está bloqueado



Capacidades necesarias para manejar los estados de ánimo.

- ☞ Capacidad de entrar y salir de diferentes estados de ánimo de manera adecuada.
- ☞ Obtener la información que contienen las emociones para resolver problemas.

Esta inteligencia es extremadamente útil en el aula. De manera que cuando hay un niño llorando es importante saber que no debe pedirse que actúe o razone, es más conveniente dejarse afectar por su llanto, practicar la empatía y permitirle llorar, acompañándolo; y cuando el llanto vaya cediendo se puede conversar para indagar qué quería que no pudo lograr, que perdió o le quitaron y cómo puede lograr lo que quería.

De Beauport (1997) dice que nuestros deseos son muchas veces bloqueados por nosotros mismos o porque no podemos obtener que otras personas hagan lo que queremos, esto nos hace sentir molestia, rabia o tristeza. Ninguna de estas reacciones nos hace sentir bien y por lo tanto nos lleva a la guerra interior con nosotros mismos o exterior con otras personas.

“La paz depende de la maestría con que manejamos las reacciones al bloqueo de nuestros deseos” (De Beauport, 1997)

c. La Inteligencia motivacional

Es la capacidad de reconocer lo que queremos y qué nos mueve a la acción. Es ser capaz de guiarnos con relación a nuestras metas y deseos. Usar la inteligencia motivacional significa estar enterado de cuáles son las motivaciones que se tienen y cómo guiarlas. Esta inteligencia puede usarse para guiar la vida dentro de un proceso de querer y desear.

Importancia de esta inteligencia en el aula:

- ☞ Su utilidad está en que permite al maestro (adulto) saber lo que le interesa y le mueve, y partiendo de su experiencia personal poder ayudar a los niños a ser capaces de guiar sus intereses y deseos.
- ☞ Es importante que la docente se dé cuenta que los niños insistentes son niños altamente motivados, que están en una búsqueda continua, les agrada situaciones interesantes y estimulantes así como los paseos, los cambios en la rutina, son niños muy activos.
- ☞ La clave para encender la motivación en el aula es la escogencia en el trabajo por áreas.
- ☞ En esta inteligencia el adulto debe saber que querer y satisfacer no son sinónimos; si los considera así, entonces tenderá a reducir su querer y en consecuencia así procederá con los niños. Reducir el querer apaga la motivación.

La paz dependerá de intentar satisfacer los deseos y aprender a reconocer cuando no se pueden satisfacer encontrando alternativas. Necesitamos proteger el querer no solamente para ponernos concientes de ellos, si no para manejar los bloqueos al querer y que no contribuyan a la pérdida de poder. Así como también para evitar que éstas sean proyectadas sobre otras personas. (De Beauport, 1997)

3. Inteligencias del Comportamiento.

a. La inteligencia básica

Es estar consciente de nuestro actuar en la vida, es identificarse con objetos, personas, situaciones, es utilizar el movimiento básico de la vida que está siempre sucediendo dentro del individuo y entre el individuo y su entorno. La Inteligencia Básica permite a las personas guiar su comportamiento a favor de su propia vida. Esta inteligencia se desarrolla siguiendo los ritmos básicos de la vida, las rutinas y los rituales. Ser inteligente con la inteligencia básica es ser capaz de entrar dentro del ritmo de la escuela, del aula, seguir ese ritmo y ser capaz de expandirse con él y también de contraerse con él. En esta inteligencia lo importante es aprender que cuando las personas se separan o se salen de las rutinas, lo esencial es aprender a guiarse de nuevo a éstas. Esta inteligencia procede en un movimiento de acercarse a lo que nos atrae e interesa y alejarnos de lo que no nos interesa. (De Beauport, 1995)

Capacidades de la inteligencia básica:

- ☞ Representa la inteligencia del comportamiento observable a través de las acciones del niño y del maestro dentro y fuera del aula, por medio de la rutina diaria.
- ☞ Esta inteligencia se manifiesta principalmente a través del cuerpo.
- ☞ Es también la inteligencia del territorio, del espacio personal, del sitio que ocupamos en nuestra casa, nuestro puesto en la mesa, el abrigo viejo, el lugar en el casillero del aula o cuando un niño dice “mis

creyones, mi morral” etc. Es el sentido de pertenencia a un espacio o ambiente.

☞ Se reconoce por perfiles de preferencia en el comportamiento, es decir, hacia donde las personas dirigen sus acciones. En el aula, por ejemplo, un niño puede acercarse más a actividades de lengua y lectura y alejarse de las actividades de matemáticas. Es importante notar que aquellas actividades a las que no se acerca pueden presentar dificultades para él o ella. La maestra tiene que observarse igualmente e identificar cuáles actividades de la rutina diaria le atraen y de cuáles se aleje, sólo así su actuar será adecuado con los niños.

De Beauport (1997) dice que las personas no están separadas de su medio ambiente sino que están permanentemente expuestos a éste. La paz con el entorno depende entonces de cómo lo organizamos y adecuamos para sentirnos cómodos con éste. La paz con el ambiente depende de las personas. Con esta inteligencia se logra la paz uniéndose con el medio ambiente y lo que nos rodea. A partir de esta inclusión total con el medio ambiente, practicamos la inteligencia básica para experimentar cada día tanta paz como sea posible.

b. La inteligencia de los patrones

Los patrones son acciones que se repiten y existen por el acto simple de la práctica de la vida diaria. Los patrones son el registro de la experiencia. Por ejemplo, aprendemos a caminar y esto está registrado en nuestra experiencia como configuraciones de comportamientos básicos; tenemos miedo a la

oscuridad, por una mala experiencia y eso también queda registrado en nuestra mente. Los patrones para caminar y tener miedo están registrados en lo que llamamos nuestra memoria. (De Beauport,1995)

Los patrones son la forma como ocurren las experiencias; la memoria es el registro de los patrones para que continúen estando disponibles. Tenemos que tener patrones y memoria con el fin de acumular conocimiento. (De Beauport, 1995)

Tenemos patrones de conducta emocionales, de pensamiento, artísticos, espirituales, de relación con los demás, con el medio ambiente. Los patrones resumen cómo hemos interactuado con nuestro entorno. Indican cómo nos hemos desarrollado en relación a todos los factores que influenciaron nuestro crecimiento. (De Beauport,1995)

Esta inteligencia está representada por las capacidades de seguir los ritmos, las rutinas, y los rituales de la vida.

☞ Una persona que exhibe un nivel adecuado de esta inteligencia es capaz de ubicar su comportamiento en el espacio, como se ha expresado anteriormente, en las rutinas básicas de la vida: en la escuela, el hogar, el trabajo, el tiempo. Es comer a una hora determinada, es ir a la cama a una hora determinada, levantarse a una hora determinada.

☞ Las rutinas altamente desarrolladas nos permiten llegar a ser grandes músicos, científicos, intelectuales. Seguir los rituales de trabajo, de familia, da seguridad

☞ Los rituales son la actuación de la manera en que comprendemos la vida. Podemos aprender rituales para honrar la vida. En la escuela el ritual de la reunión de grupo se utiliza para dar la bienvenida al día.

☞ Puedo desarrollar rituales para ser miembro de la escuela, para aprender, para ser parte de un grupo dentro de la escuela, tales como teatro, deporte, periódico escolar.

c. Inteligencia de parámetros:

El establecimiento de los parámetros busca controlar el flujo de energía de nuestras acciones. Los hábitos sirven para conservar la estabilidad y la seguridad. Vivir dentro de parámetros nos tranquiliza porque estamos habituados a ellos. Buscamos saber lo que nos espera. Los parámetros te sirven para guiar el comportamiento, con el fin de que no tenga necesidad de pensar acerca de ello constantemente o imaginar qué sabes. Los parámetros permiten a las personas funcionar en automático en la vida. La persona inteligente puede examinar su vida entera en términos de los parámetros o límites que ha construido para sí mismo y dentro de los cuales funciona. También puede escoger crear una nueva vida al establecer nuevos parámetros dentro de los cuales funcionará. (De Beauport 1995)

Capacidades de la inteligencia de los parámetros:

- ☞ Representa los límites del comportamiento, del control interno.
- ☞ Existen parámetros de tiempo: cuando a una persona, de manera reiterada no le alcanza el tiempo, es que ha invertido poco esfuerzo desarrollado este parámetro. En la escuela es muy importante desarrollar parámetros de tiempo.
- ☞ Parámetros de espacio: es la necesidad de que cada niño tenga un espacio para él en el aula, para su seguridad, su lugar de guardar cosas, trabajos, pelota, en la seguridad de que será respetado.
- ☞ Dificultades: cuando usamos los mismos parámetros siempre sin construir nuevos, renovar o actualizar los viejos aún cuando las circunstancias que nos hicieron establecerlos han cambiado. Son nuestra primera línea de resistencia al cambio. Si los parámetros que tenemos en el aula nos cansan y hacen perder la energía es necesario cambiarlos. Necesitamos flexibilidad en esta inteligencia.
- ☞ Cuando el niño ingresa al preescolar viene solo con los parámetros de su hogar, y éstos son los que repite en el aula; la maestra debe estar consciente de ello. El éxito en el proceso de adaptación es que tiene que aprender a ajustarse a nuevos parámetros, de allí la importancia de la negociación flexible. Cuando un muchacho pasa a primer grado viene con los parámetros de preescolar, la ayuda que reciba será esencial para su éxito. Es importante que los docentes estén conscientes de que se pueden crear parámetros nuevos que permitan el funcionamiento de cada

grupo en cada año escolar sin que se transgredan las normas generales de la institución.

Luego de realizar una detallada descripción de las Teorías de Inteligencias Múltiples propuestas por Howard Gardner y Elaine De Beauport se decidió considerar para el presente trabajo que el enfoque de Inteligencias Múltiples de De Beauport se ajusta de manera más precisa a un programa de educación para la paz, ya que esta teoría tiene como premisa que se necesitan todas las inteligencias para lograr la paz. Por esta razón se ha establecido una relación entre las inteligencias de Gardner y De Beauport, para demostrar su relación y tener una visión integradora.

Cuadro N° 3-. Relación entre las inteligencias de Gardner y De Beauport

Elaine De Beauport	Howard Gardner
Racional	Lógico – matemática, lingüística, naturalista, Interpersonal, Intrapersonal
Asociativa	Musical, lingüística, Naturalista
Intuitiva	Intrapersonal, Interpersonal
Espacial	Espacial, Intrapersonal
Afectiva	Intra e interpersonal
Motivacional	Intrapersonal
Estados de Animo	Intrapersonal
Básica	Cinético – corporal, Intrapersonal
Patrones	Intra e interpersonal, Naturalista
Parámetros	Interpersonal, Naturalista

Al comparar las inteligencias que proponen cada uno de los autores pudimos determinar una relación de todas las inteligencias propuestas por De Beauport con la inteligencia interpersonal y la inteligencia Intrapersonal que propone Gardner. Esto nos llevó a decir que para nuestra investigación se tomó como macro teoría la propuesta por Gardner en particular las inteligencias intra e interpersonal que al igual que la inteligencias de De Beauport, micro teoría, ayudan al aprendizaje interno de la persona, a conocerse a si mismo y a cómo relacionarse adecuadamente con los demás, que para nuestra investigación son bases fundamentales para lograr la paz.

La revisión de los planteamientos de Gardner y De Beauport resalta la importancia de la diversificación del concepto de inteligencia, haciendo posible a quienes trabajan con niños y jóvenes desarrollar estrategias y orientar su trabajo hacia el máximo desarrollo de las potencialidades o competencias intelectuales, socioemocionales y de comportamiento de sus alumnos a favor de la paz. La novedad de estos enfoques aplicados a la educación justifica el diseñar estrategias y desarrollar herramientas que les permita a los alumnos la práctica de múltiples maneras, no sólo de acercarse al aprendizaje y a las situaciones de la vida diaria, sino hacerlo en un clima de paz. Las experiencias de muchos docentes cuentan que la paz se debilita con frecuencia en la rutina diaria del aula.

El enfoque de De Beauport sobre la paz permite indicar que la práctica de la paz no depende de enunciados políticos ni acuerdos internacionales sino que es

misión de cada persona encontrar la manera para practicarla. De allí la necesidad de que los adultos, los docentes, puedan conocer estrategias para educar a niños y niñas para la paz. Si logramos que los niños y niñas aprendan a utilizar sus inteligencias mentales, emocionales, del comportamiento y sus valores para que experimenten bienestar, para que aprendan a manejar sus fortalezas y debilidades, formaremos individuos que pueden convivir en paz con el resto de las personas.

Por esto es importante alcanzar que los niños y las niñas desarrollen y practiquen valores, observables en sus comportamientos sociales e individuales que favorezcan el bienestar común y la paz en el aula. Por lo que se espera que los adultos responsables del aprendizaje se den cuenta que practicar la paz en el aula tendrá un impacto en el clima de bienestar de la escuela, el cual puede extenderse hasta el hogar contribuyendo a disminuir el clima conflictivo que vive Venezuela en los momentos en que se desarrolla el presente trabajo de investigación.

Por eso para que exista una cultura de paz es necesario tomar en cuenta los valores que poseemos, sin la práctica activa de valores es muy difícil lograr un mundo donde exista justicia, respeto, confianza, y diálogo como factores necesarios para la solución de los conflictos. Por ello se incluye una revisión de algunos valores y como éstos favorecen el logro de la paz.

II.3. VALORES, COMPORTAMIENTO SOCIAL Y EL DESARROLLO MORAL COGNITIVO.

En este capítulo se describen algunos de los valores considerados como mecanismos para la convivencia en paz y considerados como generadores de comportamientos sociales, por lo cual se hace referencia a Eisenberg. Igualmente se incluye una descripción de la teoría de desarrollo moral de Kohlberg por su relación con el área de valores. Conocer las etapas de desarrollo moral de niños y niñas servirá de orientación en el diseño de las actividades del Manual que se pretende diseñar para que los docentes trabajen el tema de la paz con estudiantes de la Primera Etapa de Educación Básica.

II.3.1- Los Valores

La palabra valor viene de la palabra latina “Valere” que significa mérito, importancia. Los valores son definidos como relativos a cada cultura (Kohlberg y Mayer, 1972). Se refieren a los ideales que son significativos en nuestras vidas y que se establecen a través de la familia, escuela, religión y por medio de nuestros propios sistemas de creencias. Según Frondizi (1979), los valores se definen como las convicciones, creencias y opiniones más constantes que dan basamento a las actitudes y motivan las acciones o comportamientos.

El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, hace que sus ideas se moldeen y condicionen sus

sentimientos; convirtiéndose todos los anteriores en comportamientos sociales. Se trata de algo que está en cambio, algo dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas opciones. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes de reproducciones a partir de las diversas instancias socializadoras. (Carreras y otros. 2001)

Algunos valores son: honestidad, integridad, respeto, responsabilidad, confianza, sinceridad, compartir, cooperación, tolerancia, justicia, equidad, y capacidad para el diálogo, etc. los cuales orientan conductas como: actuar responsablemente, impartir justicia, tratar a todos por igual y de manera justa, vivir en democracia, etc.

Los valores que se han seleccionado para esta investigación son pilares importantes en el momento de convivir adecuadamente, convivir en paz son los que se presentan a continuación (Carreras y otros.2001)

?? Diálogo: definido como coloquio o conversación efectiva y adecuada entre dos o más personas o grupos. Dialogar de manera efectiva permite identificar acciones favorables en la búsqueda del interés común y de la cooperación social. El saber dialogar es una capacidad básica para todo ser humano. Como toda capacitación precisa de un aprendizaje. En momentos en que se dificulta la posibilidad de dialogar para resolver situaciones críticas, esta capacidad adquiere características de valor, por la importancia.

?? Respeto: es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona o al medio ambiente. Podemos decir también que es el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad de uno mismo y del otro. El respeto hacia uno mismo se basa en el respeto que se profesa al otro como persona. Nuestra dignidad de personas queda situada entre dos coordenadas básicas, la del respeto a nosotros mismos y la del respeto a los demás. El respeto a los demás es la primera condición para saber vivir en paz.

?? Justicia: Actitud moral o voluntad decidida de dar a cada uno lo que corresponde. La justicia es un valor que supone, siempre, al menos otra persona que debe respetarse. Es un valor que está acompañado por la equidad, la medida, la igualdad y el orden. Sin justicia es falso pretender que exista la paz.

?? Confianza: este valor se manifiesta cuando la persona se siente segura, respetada comprendida, alentada y acogida, en el contexto de una relación dialogante y respetuosa o en un contexto social determinado. Se desarrolla según nuestras características individuales, pues necesidad de sentir confianza esta en lo mas básico de nuestro ser. La confianza puede ser fortalecida por la tolerancia y la cordialidad. Se pierde cuando el entorno social o natural pierde la capacidad de ofrecer seguridad a las personas. Igualmente con olvidos, distanciamientos y traiciones.(Carreras y otros. 2001)

Estos valores complementan los que se encuentran presentes en el Currículum Básico Nacional del Nivel de Primera Etapa de Educación Básica por lo que pareció importante incluirlos en el manual de actividades para utilizarlos como herramientas para el aprendizaje de la paz.

Es importante promover la práctica de valores en los niños y las niñas desde la escuela como mecanismos para la paz. Por ello es de sumo interés promover una educación de valores en el contexto educativo y los docentes pueden actuar como modelos. De allí la importancia de incorporar a los docentes en la práctica de valores éticos, para el beneficio del país y del mundo, ya que sin duda los niños y niñas serán los que forjen el futuro y debemos hacer de ellos una generación con los valores de interés para lograr la paz en nuestro mundo. Solo enseñar los valores no hará que logremos la paz de allí la insistencia en practicarlos, y la práctica de los valores es lo que contribuye con el desarrollo de las conductas sociales.

II.3.2-. Las Conductas Sociales

La conducta social es aquel comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro, por ejemplo, las conductas que tienen como objetivo ayudar, compartir y confortar. Los psicólogos consideran que muchos comportamientos sociales están motivados por factores como la esperanza de recompensas concretas, la aprobación social o el deseo de aliviar los propios estados internos negativos. (Eisenberg, 1999)

Las conductas sociales también incluyen los comportamientos altruistas, conductas sociales motivadas por la simpatía hacia los demás o por el deseo de ajustar el comportamiento a principios morales interiorizados. Se ha considerado necesario incluir una descripción de los comportamientos sociales debido a que el desarrollo de las inteligencias múltiples y la práctica de valores traen como consecuencia las transformaciones en los comportamientos de los niños.

Se han seleccionado algunos aspectos de las conductas sociales de Eisenberg (1999) para los niños y las niñas de la edad escolar, que tienen relación con la presente investigación:

El Orden que Ocupa en la Familia: Existe la idea generalizada que los niños y niñas de familias numerosas son propensos a ser serviciales porque deben prestar ayuda a los hermanos menores y colaborar con otras tareas del hogar; pero la realidad es que los niños de familias pequeñas ayudan más en determinadas circunstancias y los hijos de familias numerosas lo hacen más en otras.

La Sociabilidad y Adaptación: Los niños que con mayor frecuencia actúan de manera servicial complaciente y generosa, los niños que expresan sus sentimientos libremente y son bastante sociales propensos a asistir a sus compañeros. Los niños sociales y asertivos son especialmente propensos a socorrer espontáneamente. Algunos de los niños de la Escuela Básica son sociales suelen estar bien adaptados y saben afrontar las tensiones.

La Receptividad Emocional Vicaria: esta relacionada con la función de la empatía y la simpatía en el altruismo. Se define la empatía como una reacción emocional al estado o a la condición emocional de otra persona con los que coincide, y la simpatía como los sentimientos de preocupación o pena por otra persona como reacción a su estado o condición emocional. Los niños empáticos y compasivos parecen propensos a adoptar conductas sociales pero no toda conducta está motivada por la simpatía o por la empatía. La empatía es una señal de inteligencia afectiva, porque la persona se deja afectar por la situación de otro u otros.

La Capacidad de Adoptar las Perspectivas del Otro: La posibilidad de niños y niñas de educación básica para adoptar las perspectivas de otro pareciera estar menos desarrollada, sin embargo se observan casos en los cuales prestan ayuda y cooperan con sus compañeros llegando inclusive a prestar sus pertenencias.

La Regularidad: Cualquier niño puede compartir en una situación y no en otra, pero en general existe cierta regularidad individual en la respuesta social infantil. Sin embargo, está parece que aumenta con la edad. Los niños de edad escolar inicial demuestran una regularidad moderada en las conductas sociales.

Un aspecto estrechamente relacionado con los comportamientos sociales es el desarrollo moral el cual está igualmente conectado con el tema de los valores. En este aspecto se seleccionó el aporte teórico de Kohlberg.

II.3.3.- El Desarrollo Moral Cognitivo.

Esta teoría manifiesta que el niño y la niña participan activamente en su desarrollo y desenvolvimiento moral. (Kohlberg, 1984)

Kohlberg (1984) describe seis etapas o estadios del desarrollo moral.

Cuadro N° 4-. Etapas o estadios del desarrollo moral de Kohlberg

Etapa	Lo correcto	El por qué
1.Moralidad Heterónoma (5 a 7 años)	Lo que me dicen mis padres y profesores	Evitar problemas
2.Individualismo con intercambio funcional (6 a 10 años)	Lo que me conviene, pero siendo correcto con lo que son correctos conmigo	Mi interés
3.Expectativas mutuas, relaciones y conformidad (9 años +)	Debo ser correcto, satisfacer las expectativas de quienes me rodean	Aprobación interpersonal, social y autoestima
4.Sistemas sociales y conciencia social (16 +)	Debo asumir mi responsabilidad hacia el sistema que pertenezco	Para ayudar a mantener el sistema y lograr autoestima para cumplir obligaciones
5.Contrato social y derechos Individuales (18 +)	Debo respetar los derechos, la dignidad de cada persona y apoyar el sistema que protege los derechos de las personas	Obligación de conciencia de actuar en concordancia con ciertos principios.
6.Principios éticos universales (adulto)	Decisión de conciencia de acuerdo con los principios ético-autoescogidos, siendo estos lógicos, universales y consistentes.	Obligación, conciencia de actuar en concordancia con mis principios, los que son generales para todos.

Kohlberg, (1984) divide las etapas en diferentes clasificaciones:

Nivel preconvencional: incluye las etapas 1 y 2. El niño interpreta el bien y el mal, así como las reglas, en términos de las consecuencias físicas de la acción, o en términos del poder físico de quienes establecen las reglas.

Nivel convencional: etapas 3 y 4. El bien es percibido más allá de las consecuencias inmediatas u obvias. Hay conformidad y lealtad al orden social.

Nivel postconvencional o autónomo: etapas 5 y 6. En este nivel la madurez ética ha logrado una independencia de la autoridad de grupos de personas y de leyes.

A continuación se explicará con más detalles las etapas determinantes en la edad escolar (Grass,1997):

Etapa 1: Moralidad heterónoma

?? Pueden comprender el punto de vista de otros, pero piensan que sólo la opinión de los adultos es la correcta. Tienen dificultad para entender dos puntos de vista al mismo tiempo.

?? Poseen una actitud cambiante entre afirmar sus derechos, y la gran obediencia y cooperación.

?? Piensan que los adultos lo saben todo y que siempre se las ingenian para capturar a los niños.

?? Piensan que si algo malo les ocurre, ellos deben haber hecho algo mal para merecerlo

?? A menudo desobedecen porque no entienden la necesidad de tener reglas.

Etapas 2: Individualismo con intercambio funcional

?? Piensan que todos pueden tener un punto de vista, pero que “lo correcto es mi punto de vista y lo que a mí me conviene”

?? Son profundamente respetuosos de la ley de talión (ojo por ojo, diente por diente).

?? Tienen una actitud cambiante entre individualidad e independencia.

?? Hacen constantes comparaciones y demandan trato igualitario

?? Tienen un reducido temor por los adultos y gran insensibilidad por el sentimiento de los otros.

Etapas 3: Expectativas mutuas, relaciones y conformidad

?? Tienen una imagen internalizada de lo que es ser una buena persona y aceptan esa imagen como modelo de lo correcto.

?? Su motivación para ser buenos es que los otros piensen bien de ellos y para que ellos piensen bien de sí mismos (autoestima).

?? Piensan que “uno debería tratar a los otros según como me gustaría que me trataran a mí”

?? Pueden ponerse en el lugar de otros y, eventualmente, sentir motivación para actuar bien.

?? Tienen más capacidad para perdonar y ponderar atenuantes en un juicio moral.

?? Al comenzar la pubertad y en parte de la adolescencia, tienen gran dependencia en la aprobación del grupo o pares.

El movimiento entre una etapa y la siguiente se inicia con un desequilibrio cognitivo generado por la interacción entre el niño y el ambiente que lo rodea, lo cual es un concepto específicamente Piagetiano. Las experiencias resultantes de este desequilibrio son asimiladas a través de ejercicios, consolidando una nueva etapa del desarrollo moral.

La inclusión de las etapas de desarrollo moral contribuye con información valiosa y sirve de guía a docentes que se involucren en el diseño de actividades para la promoción de la práctica de valores y comportamientos sociales.

Los antecedentes de desarrollo de estrategias en el ámbito de las Inteligencias Múltiples, bajo el enfoque de De Beauport, destinadas a potenciar la práctica de la paz han estado focalizados en adultos, y los antecedentes respectivos a los valores contemplan la importancia de los mismo y sus enunciados o el aprendizaje, mas que de la práctica como conceptos, de allí la importancia de desarrollar estrategias de educación para la paz para niños y

niñas, en este caso para aquellos que se encuentran en la Primera Etapa de la Educación Básica, por ello se hace necesario describir las características de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas entre las edades de 7 y 10 años.

Uno de los teóricos mas importantes en ésta área es Piaget, por lo que se incluye una breve revisión de su teoría de desarrollo del pensamiento así como las etapas que comprende, especialmente la de operaciones concretas a la cual pertenecen lo niños y niñas objeto de esta investigación.

II.4-. ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

Para Piaget el desarrollo intelectual procede de la siguiente manera, los esquemas se organizan en operaciones, que se combinan para formar etapas cualitativamente diferentes de crecimiento cognoscitivo. (Craig, 1997) A medida que el ser humano se desarrolla va creando esquemas más complejos para organizar de una mejor manera la información y entender el mundo que lo rodea.

Piaget distingue cuatro etapas principales en los que el desarrollo cognoscitivo es cualitativamente diverso. Estas etapas son las siguientes:

Etapa sensorio motriz: que va desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje, comprendiendo aproximadamente los primeros dieciocho meses de vida (Piaget, 1979). En esta etapa los infantes conocen el mundo sólo por ver, asir, masticar y otras acciones. Los esquemas se elaboran, modifican y desarrollan gracias a lo que Piaget llamó adaptación (Craig, 1997).

Etapa simbólica y preconceptual: Se inicia, aproximadamente a los dos años, el rasgo más resaltante es la aparición de la función simbólica la cual hace posible el desarrollo del lenguaje y continúa desarrollándose hasta los siete años con un pensamiento intuitivo. (Piaget, 1979)

“Los niños extienden su propio punto de vista inmediato a todos los puntos de vista posibles. Esta característica de pensamiento es lo que Piaget llama realismo y es observable en los niños cuando ellos suponen que los demás tienen la misma visión de un modelo que ellos”, “... como resultado del realismo, los niños explican lo que ocurre por medio del

artificialismo. Afirman constantemente que los acontecimientos son causados por personas.” (Beard, 1971.p.55)

Los conceptos están limitados a su experiencia inmediata personal (egocentrismo). Las nociones de causa - efecto son muy limitadas y les resulta difícil clasificar objetos o hechos que hayan acontecido.

El próximo estadio de desarrollo, el de las operaciones concretas, se explica de una manera más amplia, ya que la investigación está dirigida a niños y niñas que se encuentran en este rango de edad. Sin embargo es de observar que algunas de las características de la etapa preoperacional pueden persistir junto con el desarrollo de características de la etapa siguiente.

Etapa de operaciones concretas: De 7 a 12 años los niños realizan agrupaciones operatorias del pensamiento referidas a los objetos que pueden manipularse o susceptibles a percibirse intuitivamente. (Piaget, 1979).

“Hacia los ocho años se coordinan las relaciones de orden temporal con las duraciones, en tanto que ambos sistemas de nociones permanecen independientes en el plano intuitivo; pero tan pronto como se vinculan en un todo único, ellos crearán noción de un tiempo común a los diversos movimientos de velocidades distintas. También hacia los 7-8 años surgen sobre todo las operaciones cualitativas que estructuran el espacio: distancia, conservación de las longitudes, superficies, etc.; elaboración de un sistema de coordenadas; perspectivas y secciones, etc.” (Piaget, 1979. p, 155)

En tanto que este período disminuye aún más el número de los juegos simbólicos y desaparecen los compañeros imaginarios, pero hay una evolución hacia la representación teatral. Se comienza a jugar a clasificar números de

todas las maneras, pesos, etc., se hacen dibujos simétricos de todas las formas.
(Beard, 1971)

Durante esta etapa se puede observar en el niño y la niña los dos primeros estadios del desarrollo de la justicia: un periodo que se extiende hasta los 8 años en donde lo justicia depende de los adultos y un periodo comprendido entre los 8 y 11 años que se puede definir por el desarrollo gradual de la autonomía y la superioridad de la igualdad sobre la autoridad.

En el primer estadio la justicia es retributiva en donde “la sanción se admite como perfectamente legitima, necesaria e incluso constitutiva del principio de la moralidad” (Piaget, 1974 p. 264) El niño de este estadio pone la necesidad de la sanción por encima de la igualdad. En la elección del castigo la sanción expiatoria (escarmiento más doloroso es el mas adecuado aunque no tenga relación directa con la falta) tiene mayor importancia que la sanción por reciprocidad (relación de contenido y naturaleza entre el delito y su castigo).

En el segundo estadio la noción de sanción expiatoria ya no se acepta con la misma facilidad de antes y solo se considera legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad a lo que se le llama justicia distributiva en donde la igualdad es lo más importante

Hasta los diez años aproximadamente, los niños y niñas creen todavía que las reglas de los juegos han sido fijadas por los adultos; por lo tanto el hecho de violarlas, si bien no es imposible, se considera como desleal. Después de los

diez años se produce un cambio: la regla es aún sagrada, pero el niño y la niña no tiene ya la impresión de que el orden establecido en el pasado sea el mejor y deba respetarse; cree, en el valor del experimento, aunque sólo si éste es sancionado por la opinión colectiva de un grupo de iguales. (Beard, 1971).

Su pensamiento comienza a ser reversible y desean darle una explicación a las cosas, a los nombres de las cosas, a la luna y el sol, etc.

Poseen un sentido grande de amistad, para ellos es tan grave decirle una mentira a un amigo como decírsela a un adulto. Aprenden a distinguir los errores del mal cometido deliberadamente y se preocupan mucho por la justicia.

Durante este periodo de desarrollo, los niños son capaces de realizar actividades bien estructuradas, que impliquen relaciones más complejas y, en las cuestiones con ciertos aspectos científicos, sacan ventajas del trabajo experimental, que les permite hacer sus propias mediciones y observaciones, y hasta hacer descubrimientos.

Por lo anteriormente expuesto, es de gran importancia que las actividades que se diseñen estén de acuerdo con el estadio de desarrollo en que se encuentren niños y niñas, para garantizar la correspondencia entre el objetivo a lograr, la estructura de la actividad que se plantea y las capacidades cognoscitivas de los niños y niñas de Primera Etapa de Educación Básica.

Etapa de las operaciones formales: se desarrolla de los once o doce años y durante toda la adolescencia.

La persona en esta etapa reflexiona más allá de estar sujeto al presente concreto, puede elaborar explicaciones y teorías sobre los fenómenos y las cosas, encontrando satisfacción en actividades intelectuales. A partir de esta etapa el sujeto es capaz de razonar de un modo hipotético - deductivo, es decir, construir suposiciones sin relación necesaria con la realidad o con las creencias del sujeto, el cual confía en su razonamiento, a diferencia de la etapa anterior en donde se apoyaba en la concordancia de las conclusiones con la experiencia concreta (Piaget, 1979).

Luego de la revisión estas teorías que dan base al presente estudio, es indispensable hacer énfasis en que el individuo esta evolucionando constantemente y que posee características particulares en cada momento de su evolución.

Las Teorías de Inteligencias Múltiples de Gardner y De Beauport describen las características y habilidades de los individuos según las inteligencias que poseen o pueden desarrollar las que contribuyen con el desarrollo integral del ser humano, en particular, con la práctica de la paz. Si estas características y habilidades son estimuladas desde temprana edad, los niños y niñas podrán desenvolverse con más facilidad en su entorno social y cultural, logrando acuerdos para una convivencia en paz.

De igual manera la aplicación de valores por parte de los niños y las niñas desde la escuela es un componente para la paz. Por ello es de sumo interés promover una educación de valores en el contexto educativo preparando a los docentes para que actúen como modelos. De allí la trascendencia de otorgar a los docentes herramientas para enseñar la práctica de valores como el diálogo, la confianza, el respeto y la justicia que son tan importantes para el beneficio del país y del mundo, ya que sin duda los niños y niñas serán los que forjen el futuro y los adultos debemos comprometernos a formar una generación que practique los valores y con interés de conseguir la paz en nuestro mundo.

La investigación también se apoya en la teoría de Jean Piaget porque permite una comprensión de las características de los niños y niñas de 7 a 10 años las cuales sirven de guía para elaborar, de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los niños y niñas, las actividades que estarán enmarcadas en las inteligencias múltiples y los valores como mecanismos de educación para la paz.

La consideración de en qué momento del desarrollo de Piaget se encuentran niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica permitirá ajustar las actividades de educación para la paz, diseñadas siguiendo el enfoque de las inteligencias múltiples.

Cada niño y niña posee inteligencias que necesitan ser desarrolladas a plenitud, unas son evidentes y otras están latentes; ésta es una situación que nos ha motivado a realizar un manual para los docentes que contenga actividades que promuevan el desarrollo de estas inteligencias. Se espera que

los maestros puedan promover en los niños la práctica de la mayoría de sus inteligencias como instrumentos naturales para lograr un ambiente de paz en el aula que potencie los aprendizajes.

Conseguir una sociedad en paz debería ser un rasgo distintivo de la especie humana, y para eso podemos utilizar herramientas como las múltiples inteligencias y los valores. Desarrollar las inteligencias y practicar los valores permitirá comprender y reflexionar sobre la realidad que nos rodea desde una perspectiva global, además de comunicarnos, asociarnos y utilizar la libertad para crear y construir una sociedad mejor, una sociedad en donde reine la paz. Por esto es importante que dentro de los salones de clases los docentes contemplen la posibilidad de desarrollar actividades, que de acuerdo a las etapas del desarrollo que presentan los niños y niñas, promuevan tan importantísimo aspecto como lo es el aprendizaje de la paz, para lograr que las personas consigan vivir en paz y pueden por ende generarla en su entorno.

CAPITULO III

UNA VISIÓN INTEGRADORA DE LAS TEORIAS

Después de realizar una revisión de conceptos y teorías indispensable para el desarrollo de la investigación podemos integrar los anteriores para obtener una visión más completa.

Para comenzar es importante destacar que el concepto de inteligencia ha tenido una percepción distinta por los autores en los últimos años. Antes la inteligencia se definía como una capacidad única que poseen todos los individuos en diferentes niveles. En contraste, el concepto que se posee en la actualidad, considera a la inteligencia como un grupo de habilidades, talentos y capacidades mentales. Gardner y De Beauport son teóricos investigadores de las inteligencias múltiples, ellos proponen que no hay una sola inteligencia sino que existen varias. Cada uno de ellos tiene su propia clasificación. Estas inteligencias ayudan a los seres humanos a enfrentarse y desenvolverse en su medio ambiente natural y social. Esto lleva al pensamiento que se debe estimular y educar para utilizar las inteligencias en favor de una sociedad armónica y tolerante. Es importante destacar que las inteligencias son procesos internos de cada persona y que el buen desarrollo de estas traerá una armonía interna que será reflejada al exterior con facilidad.

Las inteligencias pueden desarrollarse a través de estrategias que se adecúen al nivel de desarrollo en el que se encuentre el individuo. Por lo tanto

podiera decirse que en cualquier momento de la evolución del individuo, sea la edad preescolar o la adultez, éstas pueden ser estimuladas y desarrolladas.

Generalmente, la evolución de los individuos se divide por etapas de desarrollo para diferenciar las características de los seres humanos en cada momento de la vida. Existen muchos autores que explican etapas del desarrollo del pensamiento del niño, Piaget es uno de los principales teóricos. Él divide éstas etapas en cuatro: la etapa sensoriomotora que va desde el nacimiento hasta los dos años; la etapa de las operaciones concretas que va desde los dos años hasta los siete años; y la de operaciones formales que va desde once años hasta los quince.

Para nuestro proceso de investigación la etapa más relevante es la de operaciones concretas que explica las características de los niños que se encuentran en la edad escolar (7 a 11 años), los cuales pertenecen a la primera etapa de educación básica. Las características de esta etapa son la adquisición de la reversibilidad, retención mental de dos o más variables, se vuelve más sociocéntrico, es capaz de pensar en objetos físicamente ausentes que se apoyan en imágenes vivas de experiencias, se alcanza la conservación de las propiedades de los objetos, así como la clasificación y la seriación.

Cada una de estas características son importantes para el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños de edad escolar. Por ejemplo, la capacidad de pensar en objetos físicamente ausente es indispensable para ampliar parte de la inteligencia asociativa de De Beauport (1995), con la que se puede

desarrollar la capacidad de ligar, asociar y relacionar de manera arbitraria con cualquier objeto, concepto o persona no presente, a raíz de otro, aunque no tenga relación lógica aparente. Otra característica de la etapa de operaciones concretas es la capacidad de ser sociocéntrico, en donde el niño es cada vez más conciente de la opinión de otros. Esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de trabajar la inteligencia interpersonal de Gardner (1983), ya que se basa en la habilidad de percibir y distinguir los sentimientos, los estados de ánimo, los pensamientos y estilos de vida de los demás.

Todos estos aspectos nos ayudarán a comprender el desarrollo del niño escolar. De la misma manera nos favorecerán a tomar en cuenta factores concretos que son importantes para el buen desarrollo de los niños de esta edad, ya que para realizar las actividades del manual debemos tener muy clara la visión general del individuo en esta etapa de desarrollo.

El niño escolar al lograr capacidades en las diferentes inteligencias tiene más facilidad de desarrollar conductas prosociales. Por ejemplo, la inteligencia lingüística de Gardner y la inteligencia Racional de De Beauport los ayudarán a tomar y expresar mejor sus pensamientos en el momento de impartir o aplicar un valor. La justicia puede ser una muestra, es decir, los apoyarán a actuar de manera justa y expresarlo fácilmente.

Como una breve conclusión podemos decir que es muy importante realizar una revisión bibliográfica para tomar en cuenta todos los factores, cognitivos y socioemocionales, para desarrollar un manual de actividades que cumpla con los objetivos del Currículum Básico Nacional de la Primera Etapa de Educación Básica y la sociedad, y además cumpla con el objetivo primordial de esta investigación que es diseñar un Manual de actividades para educar para la paz.

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES EMPÍRICOS

En este capítulo se exponen investigaciones relacionadas con el problema de estudio, para demostrar la importancia que tiene actualmente el tema de la paz.

En los últimos 20 años instituciones e investigadores se han preocupado por la paz, cómo inculcarla y cómo enseñarla en sus ciudades, países, en el mundo entero. Por esto han realizado programas de intervención para lograr valores en pro de la paz.

El Seminario Gallego de Educación para la Paz (1985): es un seminario permanente y fue promovido por profesores y profesoras de distintos niveles educativos de Galicia, desde la educación infantil hasta la Universidad, sensibilizados tanto por la ausencia de materiales didácticos sobre la educación para la Paz en general, y los derechos humanos, la tolerancia, y la interculturalidad, en particular. Cuentan con tres secciones específicas dotadas de recursos propios con documentación especializada, así como Biblioteca y videoteca ecopacifistas.

Sus principales objetivos han sido:

- ☞ Promover la Educación para la Paz, en los centros educativos y en la sociedad contribuyendo, además, a la formación inicial y permanente del profesorado.

- ☞☞ Divulgar los valores ecopacifistas y no discriminatorios, la solidaridad, la tolerancia, e interculturalismo.
- ☞☞ Colaborar y cooperar internacionalmente y de manera especial, con organizaciones similares del Tercer Mundo.

Para el cumplimiento de los objetivos han realizado diferentes actividades como lo son, promover la celebración en las aulas del Día Escolar por la Paz cada 30 de Enero, aniversario de la muerte de Gandhi, con propuestas didácticas de acorde a los distintos niveles de enseñanza.

- ☞☞ Promover el estudio y la investigación sobre temas relacionados con la paz y los derechos humanos.
- ☞☞ Realizar actividades culturales, publicaciones etc., que contribuyan a hacer realidad en las aulas y en la sociedad los objetivos citados.
- ☞☞ Organizar cada año en Santiago de Compostela los Encuentros de Educación para la Paz.
- ☞☞ Participar y cooperar en campañas nacionales e internacionales de solidaridad, denuncia y divulgación de carácter ecopacifista.
- ☞☞ Organizar cursos de formación, conferencias y mesas redondas.
- ☞☞ Elaborar materiales y recursos didácticos que faciliten la incorporación de la Educación para la Paz en el currículo como tema transversal de trascendencia en la reforma educativa.
- ☞☞ Otorgar anualmente los Premios PORTAPAZ y CONTRAPAZ a las entidades o personas que se distingan en pro y en contra de la paz respectivamente.

La Cultura de Paz de la UNESCO (1996-2001) no es sólo una idea. Desde su origen, que se remonta a una serie de programas de consolidación de la paz en países que salían de un conflicto armado, se ha convertido en uno de los grandes temas de la Estrategia a Plazo Medio, que articula un amplio abanico

de actividades de la Organización. Existen proyectos en curso en numerosos países, como Angola, Burundi, Côte d'Ivoire, El Salvador, Etiopía, Haití, Liberia, Malí, Mozambique, Filipinas, la Federación de Rusia, Somalia y la antigua Yugoslavia. Dichos proyectos prevén en esencia lo siguiente:

- ☞ Actividades con parlamentarios y demás representantes electos vinculadas a los aspectos fundamentales del ejercicio de poder, la democracia y la justicia social;
- ☞ Emancipación de las mujeres para que participen en la vida pública de su sociedad;
- ☞ Formación e inserción social de los soldados desmovilizados;
- ☞ Implantación y fortalecimiento de medios de comunicación que contribuyan a promover una cultura de paz;
- ☞ Programas de educación cívica, una formación para la gestión de conflictos y el ejercicio de la autoridad;
- ☞ Promoción de los ideales democráticos.

Las actividades allegadas al proyecto de cultura de paz exigen que todos los sectores y unidades de la UNESCO, tanto en la Sede como fuera de ella, coordinen su trabajo. La Unidad de Coordinación vela porque todos los sectores -educación, comunicación, cultura y ciencias, especialmente ciencias sociales- participen en los programas y respondan concertadamente a las necesidades de los Estados Miembros. Así, esa unidad impulsa y crea vastas relaciones de colaboración dentro de la UNESCO, buscando al mismo tiempo otros interlocutores externos a la Organización. Para efectuar el seguimiento del movimiento en favor de una cultura de paz se ha concebido un sistema de redes e información. Además de ampliar en lo posible la red mundial de protagonistas

de la paz, este sistema difunde su información mediante publicaciones esporádicas en un espacio Web.

El Programa UNESCO-UCV "La Mente y La Paz" (1997) está basado en la teoría de las múltiples inteligencias de Elaine De Beauport. Este programa se desarrolla a través de un manual con el cual se cumple el objetivo principal: encontrar la paz desde el interior del individuo, manejando los sistemas cerebrales a favor de la paz, estando constantemente consciente del desarrollo, así como de la existencia del ser dentro del medio ambiente que lo rodea. El manual de la mente y la paz se divide en cuatro partes: en la primera parte se invita a la conciencia constante del propio desarrollo; y en las partes II, III y IV se invita a aprender a cómo debe manejarse cada persona de manera consciente en cada sistema cerebral: la neocorteza, el cerebro límbico y el cerebro básico. En cada una de las partes se realizan actividades las cuales están relacionadas con la paz.

Un estudio realizado en Venezuela fue *Estudio Exploratorio sobre el Sistema de Valores de una Muestra de Estudiantes Venezolanos* (López y Rodríguez, 1992) Para ello se aplicaron cuestionarios a 2.944 aspirantes al Programa Regular de financiamiento Educativo de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, en la oportunidad en que participaron en la proceso de evaluación

para la selección; se les dio la instrucción de ordenar una lista de valores de acuerdo a su preferencia.

El objetivo del estudio fue el establecer el sistema de valores de los estudiantes venezolanos que solicitan apoyo financiero de FUNDAYACUCHO para realizar estudios de educación superior.

En cuanto a los objetivos especiales se establecieron los siguientes: Establecer la relaciones existentes entre la jerarquización de los valores y ciertas variables demográficas, sociales y personales, tales como el origen regional, nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel aptitudinal y factores de personalidad. Establecer semejanzas y diferencias en la jerarquización de los valores entre los diferentes grupos que solicitan financiamiento para realizar estudios. Identificar grupos poblacionales que presenten jerarquizaciones de valores de especial interés teórico- práctico. Obtener conclusiones que permitan orientar políticas educativas a largo plazo. Adaptar una escala general de valores, que pueda ser utilizada en este estudio y en otros relacionados.

En cuanto a la metodología ellos seleccionaron un conjunto de valores, que fueron considerados importantes por Isabel Colón (1989) a partir de un estudio sobre los valores de las élites venezolanas. De esa lista, Colón seleccionó los que se consideraron más relevantes en función de variables tales como el éxito académico y la orientación al éxito, y se le agregaron otros valores que surgen del análisis de contenido de diferentes publicaciones a todos los aspirantes a

financiamiento educativo, que presentaron el proceso de evaluación en mayo de 1991.

Los análisis se realizaron en función del grupo como totalidad y de diversos subgrupos, establecidos con base en variables demográficas y personales consideradas de importancia. El marco teórico de este estudio, el procedimiento; los resultados obtenidos, la interpretación teórica y las conclusiones, se presentan, en este orden, en ese documento. Se incluye también un capítulo separado preparado por Colón.

Los resultados pertinentes ofrecieron las siguientes conclusiones: Las personas que conforman la muestra pueden ser consideradas como parte de la generación de relevo, quienes tendrán influencia en la conducción futura del país.

La orientación motivacional del grupo se dirige hacia el mantenimiento del bienestar individual y de su entorno cercano de familiares y amigos, mientras se esfuerzan por superarse y alcanzar metas personales a través del logro individual. De hecho el ordenamiento de sus valores indica que se trata de personas orientadas hacia el logro de metas individuales. Hay una tendencia a orientarse hacia los valores relacionados con lo afiliativo y el logro, así como a darle baja prioridad al poder. Esto contradice la afirmación tradicional, basada en un estudio de McClelland, que los venezolanos están orientados hacia el poder

antes que hacia el bgró. Los valores terminales Paz, Bienestar Familiar y Felicidad tienen la más alta prioridad, mientras que Salvación Espiritual, Transformación Social Prestigio ocupan las posiciones más bajas.

Los valores instrumentales ser honesto, ser responsable y tener aspiraciones ocupan las posiciones más elevadas, mientras que tener autoridad, ser idóneo y ser simpático ocupan las últimas posiciones. Se hacen patentes contrastes entre los valores de los diferentes grupos. Por ejemplo, el contraste entre los Valores de los jóvenes y de las personas mayores de 30 años, es interesante, porque muestra cómo los jóvenes están más orientados hacia lo espiritual, mientras que los mayores tienen una fuerte orientación hacia la acción y los logros.

Es notorio que destaca un valor moral como la honestidad. La gran importancia asignada a este valor puede interpretarse en el marco de los escándalos por deshonestidad y por corrupción administrativa. La muestra se encuentra poco orientada hacia los valores relacionados con la participación y con el bien colectivo.

No existe una preocupación activa en este sentido, para lo cual surgen varias explicaciones posibles, o su combinación: a) Los venezolanos se encuentran desmotivados hacia la acción de actividades colectivas en pro de lograr una mejora social. b) La preocupación por el entorno colectivo y por la solidaridad social surge solamente después que se tiene asegurado el bienestar del núcleo inmediato de seres queridos y de poseer los mecanismos para asegurar el logro y el bienestar personal. Dado que el venezolano de hoy no percibe en su

realidad inmediata esta seguridad, es poco probable que se ocupe de gestiones que impliquen su incorporación a actividades colectivas. c) Los canales para la participación no funcionan adecuadamente, ya sea por represión, ineficiencia o inexistencia de esos canales. Por ello, el mensaje que estimula la participación es contradictorio, por una parte se llama a la participación y a la organización social y por la otra, no hay forma de participar. d) Las personas están manifestando su desacuerdo con la situación social asumiendo esa posición individualista y haciéndose ajeno a lo colectivo.

Los resultados pueden interpretarse como evidencia de que existe fuerzas que se están desarrollando hacia una mayor responsabilidad en los logros y una acción individual sostenida. Esto da pie para el optimismo, puesto que permite establecer que, en el futuro, pueden desencadenarse acciones colectivas si se crean mecanismos eficientes para la participación.

El comienzo de un movimiento. UNICEF invitó a los niños adolescentes de Apartado, Colombia, a participar en un seminario práctico donde los jóvenes de todo el país, se congregaron para describir de qué manera les estaba afectando la violencia y hablar acerca de cómo trabajar en pro de la paz.

De esta conferencia surgió el Movimiento de los Niños por la Paz. La primera meta del Movimiento fue organizar a 500.000 niños para que votaran en un referéndum especial: el Mandato de los Niños para la Paz y los Derechos. El

UNICEF proporcionó recursos y apoyo técnico a REDEPAZ (Red Nacional de Iniciativas de Paz), para contribuir a organizar la votación con la asistencia del Gobierno Nacional. Participaron muchos otros grupos, entre ellos organizaciones confesionales y de defensa de la infancia, la Iglesia Católica, la Cruz Roja Colombiana, los Scouts de Colombia y la Asociación Cristiana de Jóvenes.

El propósito era habilitar a los jóvenes de Colombia para que cumplieran funciones de pacificadores y alentar al país a que escuchara las ideas de dichos jóvenes.

Seis meses después de idear el plan, se presentaron a los comicios casi 3 millones de niños adolescentes, aproximadamente un tercio del total de la población de entre 7 y 18 años de edad.

En muchas municipalidades, la proporción de votantes fue superior al 90%. De las docenas de derechos por los cuales podrían votar, dos tercios de los jóvenes votantes escogieron los derechos de "protección": derechos a la supervivencia, la paz, la familia y la protección contra los malos tratos.

A lo largo de tres días, jóvenes colombianos de entre 7 y 16 años de edad presentaron sus ideas acerca de lo que era preciso hacer en pro de la paz y la manera en que los jóvenes podían participar en un proceso mundial de fomento de la paz.

El 7 de diciembre de 1996, Juan Elías Uribe presentó al Presidente Colombiano Ernesto Samper la Declaración de la Cumbre Infantil por la Paz y los Derechos.

El objetivo del Movimiento es promover oportunidades para que los niños participen en el fomento de la paz, mediante la mejora de la calidad de vida en sus comunidades y la promoción de sus puntos de vista sobre las soluciones para eliminar la violencia que impera en su país.

El Movimiento de los Niños por la Paz ha logrado progresos asombrosos, y desde 1996 ha seguido creciendo. En 1997 generó y luego promocionó el Mandato Ciudadano por la Vida, La Paz y la Libertad, que fue apoyado en 1998 con los votos de 10 millones de adultos. Por medio del Movimiento de los Niños por la Paz, los jóvenes colombianos se han convertido en activistas sociales y han conseguido difundir sus opiniones sobre diferentes cuestiones.

Aproximadamente 100.000 jóvenes (de los cuales alrededor de un 40% son varones y un 60% mujeres) participan activamente en el movimiento pacifista, y esta cifra aumenta más cada día. Sus actividades oscilan desde la orientación a otros niños de la misma edad hasta dramatizaciones de problemas, desde la organización de actividades sociales y culturales, como los carnavales de la paz, hasta la prestación de asistencia en la construcción de refugios temporales para los niños afectados por el terremoto de enero de 1999.

El Movimiento de los Niños por la Paz fue candidato al Premio Nobel de la Paz en 1998, 1999 y 2000.

A partir de la revisión de los antecedentes empíricos sobre la paz y los valores, el foco de mayor interés para los investigadores es crear una cultura de paz que llegue a nivel mundial.

Estos estudios tienen en común las propuestas de actividades para fomentar en los seres humanos, desde los niños más pequeños hasta los hombres más viejos, el aprendizaje de la paz, a través de diferentes estrategias. Por esta razón la realización de un Manual de Actividades para los docentes de La Primera Etapa de Educación Básica se hace relevante y primordial, para de esta manera, ayudar a promover en la generación de relevo las estrategias necesarias para lograr una cultura de paz.

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO

V.1.-Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en la categoría de “proyecto factible”, ya que éste consiste:

“en la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable o una solución posible a un problema de tipo práctico para satisfacer necesidades de una institución o grupo social. La propuesta debe tener apoyo, bien sea en una investigación de campo o en una investigación documental y puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos.” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1990)

El proyecto factible consistió en el “Diseño de un Manual de Actividades para la Práctica de la Paz para niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica”, en respuesta a una creciente necesidad del entorno, específicamente la adquisición de estrategias para la práctica de comportamientos sociales para el aprendizaje de la paz en el marco general del desarrollo integral del niño.

Se realizó una investigación mixta, de campo y documental, en diferentes fases:

- ☞ Detección de necesidades en el campo o entorno, en cuanto a la necesidad de estrategias que faciliten la paz y de un Manual para la práctica de la paz en el aula.

- ☞ Identificación de conductas realizadas por las maestras en segmentos de la rutina diaria que reflejen la presencia de las inteligencias múltiples y de la práctica de los valores en su actuación dentro del salón de clases.
- ☞ Realización de una investigación documental y bibliográfica acerca de enfoques y programas dedicados a la paz, tomando como punto de partida los valores (respeto, justicia, diálogo y confianza), las inteligencias Múltiples de De Beauport y las Etapas del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, como apoyo referencial para el Diseño del Manual de Actividades.
- ☞ Utilización del modelo de Diseño Instruccional de Jerrold Kemp, para la realización del Manual de Actividades contemplado en el Marco Metodológico.

V.2.-Terminología

A continuación se presenta la terminología utilizada para el desarrollo del marco metodológico:

Definiciones Conceptuales:

Manual: Libro en que se compendia lo más sustancial de una materia. (Diccionario Vox, 2002)

Actividades: Conjunto de operaciones realizadas por un grupo para conseguir sus objetivos, especialmente cuando éstas parecen altamente organizadas: las actividades docentes. (Diccionario Vox, 2002)

Aprendizaje: Proceso de adquisición de nuevos hábitos y comportamientos mediante la experiencia. (Diccionario Vox, 2002). El aprendizaje significativo es aquel en el cual el niño es capaz de relacionar los contenidos que se presentan en forma sustancial y no arbitraria, a su estructura cognoscitiva. (Ausubel, 1981), quiere decir que vincula lo esencial del conocimiento nuevo a lo que el individuo ya sabe.

Paz:

1. Liberación de la guerra o para una guerra.
2. Un tratado o un acuerdo para finalizar la guerra o la amenaza de guerra.
3. Liberarse de disturbios o desordenes públicos; seguridad pública; ley y orden.
4. Liberarse de desacuerdo o querellas; armonía; concordia.
5. Un estado mental tranquilo, ausencia de conflicto; serenidad; totalidad, paz mental.
6. Calma; quietud; tranquilidad (Diccionario Webster citado por De Beuaport, 1997)

Definiciones Operacionales:

Manual: Libro que contiene las teorías de Las Inteligencias Múltiples de Elaine De Beauport, los Valores y las Etapas del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget y 20 actividades de Inteligencias Múltiples (dos por cada inteligencia) y 8 de los valores (dos por cada valor trabajado). Libro que esta diseñado bajo el modelo de Jerrol y Kemp y de igual forma las actividades. Cada una de estas ayudan a los docente a enseñar la paz dentro del salón de clases.

Actividades: son herramientas elaboradas para facilitar el aprendizaje y el manejo de la los valores y las inteligencias Múltiples de De Beauport. Están conformadas por los siguientes aspectos: Nombre de la actividad, Edad a la que va dirigida, ¿Qué vas a facilitar?, ¿Qué vas a necesitar?, ¿Cómo los vas a motivar?, ¿Cómo te vas a preparar?, ¿Cómo vas a ejecutar la actividad?, ¿Qué variaciones le puedes dar a la actividad?, ¿Qué puedes observar durante la actividad?.

Aprendizaje: Proceso de adquisición de nuevos conocimientos actitudinales sobre la paz a través de la práctica de los valores respeto, justicia, confianza y diálogo y la práctica de las inteligencias Múltiples de De Beauport, los cuales se evaluarán por medio de la observación que se encontrará propuesta en el manual en el aspecto: ¿Qué puedes observar durante la actividad?.

Paz: es más que la ausencia de guerra, es la ausencia de todo tipo de conflicto o violencia física, cultural, moral, mental, oral. Es un estado al cual se

llega solucionando conflictos de manera adecuada, utilizando herramientas que sirvan para resolverlos sin dañar a las partes involucradas; es el equilibrio armónico que existe entre dos personas, entre un grupo, en la sociedad. Por ultimo y no por eso menos importante, es estar bien consigo mismo, física, emocional y mentalmente, lo cual permite sentirse bien con el resto del mundo. Se puede medir por medio de las conductas observadas en los niños y niñas en el transcurso de las actividades.

V. 3-. Población.

Para seleccionar la población de esta investigación se determino que el criterio de inclusión para la selección de la población sería que las instituciones debían expresar que la paz de los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica se viera interrumpida por diversos factores como la agresividad, la falta de diálogo, el irrespeto entre otros. Luego de haber visitado varias instituciones determinamos que las mas convenientes serían las que cumplieron con el criterio de inclusión y nos permitieron fácilmente el trabajo en la institución.

La población está constituida por 12 maestras de la Primera Etapa de Educación Básica, dos directores y 336 padres y representantes de los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica, seis (6) maestras, un (1) Director y ciento ochenta (180) padres y representantes pertenecientes a un

Colegio Privado ubicado en Terrazas del Club Hípico en el Municipio Baruta y seis (6) maestras, un (1) Director y ciento cincuenta y seis (156) padres y representantes del un Colegio Público ubicado en la Urbanización La Lagunita en el Municipio El Hatillo, ambos en el Estado Miranda. A continuación se presenta una tabla que explica la selección de las maestras.

Tabla N° 1-.Selección de las maestras

Colegio	Maestras			
	Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado	
Privado	2	2	2	6
Público	2	2	2	6
	4	4	4	12

Se tomó esta población por la necesidad de explorar los conocimientos, las opiniones y las expectativas que los docentes de esta etapa pudieran tener con respecto a las actividades que ayuden a facilitar comportamientos sociales para practicar la paz dentro del aula.

Se creyó conveniente seleccionar a los docentes de la Primera Etapa de Educación Básica ya que ésta etapa constituye el inicio de nueve años de escolaridad donde resulta indispensable iniciar y estimular y reforzar los comportamientos sociales que conllevan a favorecer la paz.

V. 4-. Técnicas e instrumentos para la Recolección de Datos

Las técnicas e instrumentos para recoger la información requerida para este estudio fueron: la entrevista, la encuesta, observación no participativa, apoyada en una grabación y la ficha de cotejo. Estas técnicas constituyen la primera fase de la Investigación denominada Diagnóstico

Fase I: Diagnóstico

V. 4.1-. La entrevista

La entrevista es un instrumento que puede presentarse bajo la forma de una sesión de preguntas y respuestas hasta la ejecución de una interacción altamente estructurada y detallada; el investigador que la aplique debe ser sensible al tipo de información que está solicitando y que por la modalidad del contacto presencial, permite obtener una información más detallada, gracias a la relación directa entre las investigadoras y el entrevistado. (Salkind,1998)

V. 4.1.1-. Entrevista a las maestras:

Para obtener información de las maestras se decidió utilizar la entrevista estructurada ya que consiste en una especie de interrogatorio en el cual las preguntas han sido previamente preparadas utilizando los conocimientos previos del investigador sobre el tema lo que permite realizar y seleccionar las preguntas de manera precisa.

Las entrevistas realizadas a las 12 maestras de la población fueron grabadas y de éstas se obtuvo información acerca de las estrategias que aplican para practicar la paz con ellas mismas y en su salón de clases, así como el interés que manifiestan acerca del desarrollo de un manual de actividades que promueva comportamientos sociales para la práctica de la paz en el aula. Esta entrevista constó de 11 preguntas y fue revisada por dos expertos para comprobar su validez.

La entrevista está estructurada de la siguiente manera:

- ☞ Preguntas que identifican los momentos de paz en la rutina diaria.
- ☞ Preguntas que identifican acciones, momentos, situaciones que debilitan la paz en el salón de clases.
- ☞ Preguntas que identifican cómo se fomentan los valores como el respeto, la justicia, confianza y responsabilidad en el salón de clases
- ☞ Preguntas que identifican las necesidades de los docentes de contar con estrategias para promover la paz en el aula. (Ver anexo N° 1)

En la entrevista se preguntó la experiencia laboral y sus años de trabajo dentro de la institución, sin embargo estos aspectos no fueron relevantes a la hora de analizar los datos. Esta fue realizada durante las horas administrativas que cumple cada maestra y su duración dependió de las respuestas de cada una de las maestras.

V. 4.1.2.- Entrevista a Directivos:

Para conseguir información de las directoras se dispuso utilizar la entrevista estructurada ya que consiste en una especie de interrogatorio en el cual las preguntas han sido anteriormente preparadas empleando los conocimientos previos del investigador sobre el contenido lo que admite realizar y seleccionar las preguntas de forma precisa.

Las entrevistas realizadas a las 2 directoras de las instituciones que pertenecen a la población fueron grabadas. La entrevista constó de 12 preguntas en donde se exploró la misión, los objetivos y los valores de los planteles, la actitud de los niños de la Primera Etapa de Educación Básica, cómo fomentan la paz los docente y las instituciones y finalmente la importancia que tiene, para ellos, la realización de un manual con actividades que promovieran la paz en el salón de clases (Ver Anexo N° 2). Esta entrevista fue revisada por dos expertos para como prueba de validez.

V. 4.2-. La encuesta

La encuesta estudia aspectos en poblaciones grandes o pequeñas, y se utiliza para investigar la incidencia relativa, la distribución y la interrelación de variables sociológicas y psicológicas en diferentes fenómenos humanos. Las encuestas, por lo general, se centran en la gente, en hechos vitales de la gente, sus creencias, opiniones, motivaciones y conductas.(Kerlinger y Ridly, 1981)

Existen cuatro tipos de encuestas: por entrevista y contacto personal, encuestas telefónicas, por correo y escritas tipo cuestionario. En esta última los

individuos se pueden sentir más libres para contestar, sin embargo requieren que las preguntas sean afinadamente diseñadas para que todos las interpreten de igual manera. (Kerlinger y Ridly,1981)

V. 4.2.1-. La encuesta a padres y representantes:

La encuesta realizada fue tipo cuestionario y constó de 6 preguntas, 4 cerradas y 2 semi-abiertas, las cuales proporcionaron información sobre el conocimiento que tienen padres y madres sobre las actividades que se realizan en los colegios a favor de la paz y conocer su opinión acerca de la realización de un manual de actividades que promueva comportamientos sociales para la práctica de la paz en el aula. (Ver Anexo N° 3) Estas encuestas fueron enviadas a los padres y representantes a través del cuaderno de enlace que tienen los niños y niñas de las instituciones.

V. 4.3-. La observación

La observación es una metodología que puede ser o no interactiva, entre el investigador y los individuos en el medio o contextos en los cuales éstos se desenvuelven para una actividad particular que es objeto de estudio; permite recopilar datos de en una forma sistemática no intrusiva.

Existen dos tipos de observación: participante y no participante. En la primera, el investigador se involucra con las actividades y acciones del individuo o grupo bajo estudio; en la segunda, el investigador como observador

permanece relativamente pasivo, observando las situaciones sin intervenir o alterar la rutina establecida.(Martínez ,s/f)

V. 4.3.1-. La observación no participante:

La observación que se realizó en la presente investigación fue no participante, en donde las investigadoras realizaron filmaciones de cincuenta minutos a cada maestra, para de esta manera observar situaciones a través de una ficha de cotejo en donde se pudo captar el estilo de la maestra para lograr paz en el aula a través del desarrollo de los valores y comportamientos sociales. Se realizó la filmación con el fin de no alterar la rutina establecida.

La ficha de cotejo utilizada para esta observación constó de cuatro categorías de comportamiento definidas a priori: diálogo, respeto, confianza y justicia. Cada categoría se dividió en sub-categorías relacionadas con posibles conductas observables en los docentes. La información para completar la ficha de cotejo fue extraída de las filmaciones hechas a las maestras de las instituciones. Cada ficha de observación se dividió en cinco períodos de 10 minutos cada uno y se contabilizaron las conductas observadas. (Ver Anexo N° 4). Esta ficha de cotejo fue revisada por dos expertos para comprobar su validez.

De igual manera se utilizaron las filmaciones para recolectar conductas y situaciones por medio de una observación descriptiva, explorando la presencia

de comportamientos que reflejaran la utilización de las inteligencias múltiples para lograr la paz en el aula. (Ver anexo nº 5)

El análisis de las filmaciones tuvieron como eje las diferentes dimensiones de las inteligencias mentales, emocionales y del comportamiento de Elaine De Beauport. Las inteligencias mentales consideradas son: la inteligencia racional, la inteligencia asociativa, la inteligencia espacial-visual y la inteligencia intuitiva. Las inteligencias emocionales son: la inteligencia afectiva, la inteligencia de los estados de ánimo y la inteligencia motivacional. Las inteligencias del comportamiento: la inteligencia básica, la inteligencia de los patrones y la inteligencia de los parámetros.

A continuación se presta la operacionalización de cada inteligencia

Cuadro Nº 5. Operacionalización de las variables de las Inteligencias Múltiples.

Variables Conceptuales	Variables Operacionales
Inteligencia Racional: proceso por del cual se demuestra capacidad para percibir información por medio de conexiones secuenciales de pensamiento, destacando las razones lógicas, de causa y efecto, dudas, cuestionamiento, críticas.	La docente: R-1. Habla ofreciendo razones, explica el por qué, la causa y el efecto de situaciones en el aula. R-2. Duda y hace preguntas constantemente. R-3. Critica apreciando el esfuerzo y ofreciendo alternativas y apoyo a los alumnos y alumnas. R-4. Va constantemente al detalle, a la parte pequeña de lo que los niños y niñas hacen, más que a la totalidad de la actuación de los mismos R-5. Habla y ofrece instrucciones de manera secuencial: primero hagan esto y luego lo otro. R-6. Cuestiona constantemente los comportamientos, el trabajo de los niños y niñas. (1era Etapa de La Inteligencia Racional)
Inteligencia Asociativa: proceso mental que demuestra competencia para percibir información haciendo conexiones libres; habilidad de ligar, asociar o relacionarse	La docente: A-7. Establece relación libres entre ideas, objetos y con otras personas. A-8. Es capaz de descubrir situaciones interesantes con alumnos y alumnas y crear a partir de ellas otras situaciones, asociando objetos, conceptos.

libremente.	<p>A-9. Expande su pensamiento, no crítica, no utiliza conceptos, no concluye o juzga.</p> <p>A-10. Es creativa en el ejercicio de la docencia.</p> <p>A-11. Dice frases como: me parece posible que..., me recuerda que..., lo que me gusta es..., como si..., me asocié con...</p> <p>A-12. Promueve el asociar con otros, asociar y relacionar ideas.</p>
<u>La Inteligencia Espacial-Visual</u> y auditiva: proceso mental que demuestra competencia para percibir información haciendo conexiones libres; habilidad de ligar, asociar o relacionarse libremente.	<p>La docente:</p> <p>E-13. Al hablar utiliza imágenes, utiliza símbolos y figuras para representar ideas.</p> <p>E-14. Es cuidadosa de la distribución y orden de su espacio personal.</p> <p>E-15. Dice "me imagino que..."</p> <p>E-16. Utiliza frases como: "se ve como...", "lo que veo es que...", "la imagen que tengo de eso es...", "parece que...", "me imagino que...", "lo veo claro...", "esto no esta claro..."</p>
<u>La Inteligencia Intuitiva:</u> Es un proceso mental que demuestra competencia para conocer situaciones sin utilizar la razón, se sabe que algo es así y a veces no se puede ofrecer explicaciones	<p>La docente:</p> <p>I-17. Admira, se sorprende y se maravilla de las cosas que hacen los niños y niñas en el aula.</p> <p>I-18. Verbaliza y expresa que confía en las corazonadas sobre situaciones en la vida.</p> <p>I-19. Incluye suposiciones o conjeturas en las conversaciones que se dan en el aula.</p> <p>I-20. Expresa sus creencias espirituales y reconoce que éstas le ayudan a encontrar respuestas.</p> <p>I-21. Realizar ejercicios de relajación y de disminución de la velocidad del ritmo del aula.</p> <p>I-22. Acepta y valora lo que recibe, es receptiva.</p>
<u>La Inteligencia Afectiva:</u> proceso emocional que demuestra la capacidad para dejarnos afectar por algo o alguien, por una idea, la naturaleza, una obra de arte, imágenes.	<p>La docente:</p> <p>Af-23. Se deja afectar por otras personas, ideas, objetos, imágenes, obras de arte.</p> <p>Af-24. Muestra empatía, amor, comprensión, por los sentimientos, los pensamientos de otros, las acciones sea de manera verbal o física.</p>
<u>La Inteligencia de los Estados de Ánimo:</u> Proceso emocional que demuestra competencia para manejar emociones, para entrar y salir de diferentes estados de ánimo.	<p>La docente:</p> <p>Ea-25. Maneja adecuadamente emociones como la alegría, la tristeza, la rabia, la preocupación, el miedo y la culpa.</p> <p>Ea-26. Es capaz de obtener información contenida en las emociones.</p>
<u>La Inteligencia Motivacional:</u> proceso emocional que demuestra capacidad de la persona para reconocer lo que quiere y emociona y guiar la vida de acuerdo a lo que quiere; para saber lo que le mueve y saber guiar ese movimiento.	<p>La docente:</p> <p>M-27. Reconoce lo que le interesa y la motiva.</p> <p>M-28. Demuestra su motivación al realizar actividades.</p> <p>M-29. Promueve en otros la capacidad de reconocer sus intereses y lo que los motiva a guiar sus conductas en función de ellos.</p>
<u>Inteligencia Básica:</u> proceso	La docente:

que demuestra la capacidad de acercarnos a ciertas actividades y alejarnos de otras de manera adecuada y con libertad.	B-30. Demuestra preferencia por ciertas actividades en el aula, a las que se acerca y repite. B-31. Demuestra no preferencia por ciertas actividades en el aula, de las cuales se aleja. B-32. Delimita su espacio personal en el aula y ubica sus pertenencias.
<u>La Inteligencia de los Patrones</u> : capacidad de estar conscientes de los patrones que gobiernan el comportamiento personal y de transformarlos en caso de considerarlo necesario.	La docente: Pt-33. Expresa el tiempo (duración, momento de la rutina) y el espacio (lugar) en el que se van a realizar los acontecimientos. Pt-34. Conducta que repite la maestra constantemente (órdenes, críticas, hacer preguntas, pasearse por el salón etc.). Pt-35. Sigue una rutina en el desarrollo de las actividades.
<u>La Inteligencia de los Parámetros</u> : capacidad para establecer límites reconociendo, transformando y extendiendo los ritmos y rutinas de la vida. Capacidad de proteger áreas importantes de la vida por medio del establecimiento de parámetros de espacio, tiempo.	La docente: Pa-36. Demuestra de manera observable sus parámetros (normas, reglas, límites) claros en la rutina diaria. Pa-37. Es flexible en el manejo de estos parámetros. Pa-38. Mantiene el control de todos los aspectos del salón con órdenes, imponiendo e impartiendo normas, reglas y límites y/o realizando ella la acción.

Se realizó la observación a las 12 maestras de las instituciones sin tomar en cuenta la experiencia laboral y sus años de trabajo dentro de la institución.

Estos instrumentos ayudaron a recolectar información precisa acerca de las necesidades de las maestras y las estrategias que ellas utilizan lo que constituyeron la base, junto a las teorías de Gardner y De Beauport, para realizar el manual de actividades.

V. 5-. Análisis de los Datos.

El tipo de análisis de los datos fue la técnica de análisis de contenido que sirve para estudiar y analizar sistemática, objetiva y cuantitativamente

producciones o comunicaciones en contextos determinados. Con esta técnica se logran los contenidos esenciales y necesarios para realizar el manual de actividades.

Se realizó un análisis cuantitativo en término de frecuencias absolutas y relativas y cualitativo de cada uno de los ítems de las entrevistas y de igual manera se realizó un análisis exploratorio de los comportamientos observados. El análisis es exploratorio porque no se conocen estudios donde se hayan realizado observaciones de comportamientos filmados en el aula a través de un instrumento en donde se operacionalizan las inteligencias múltiples de De Beauport (Ver anexo N° 5). El análisis se centró en las verbalizaciones de las maestras hacia sus alumnos durante la rutina grabada. Se considera que los datos verbales recopilados contribuyen con aspectos esenciales para configurar la estructura del Manual propuesto.

Las encuestas realizadas a los padres y representantes fueron utilizadas para ratificar la importancia del Manual de Actividades que se propone en esta investigación.

Al concluir el diseño del Manual de Actividades se realizó un juicio de expertos a través de un instrumento preestablecido, adaptado del instrumento de juicio de expertos de Paolini y Toro (1991) para contar con una validación del mismo.

V. 6.- Diseño Curricular

Para poder desarrollar el diseño instruccional que nos ayude a la elaboración del manual de actividades se debe conocer cómo está conformado el currículo básico Nacional de la Primera Etapa de Educación Básica y qué es lo que se plantea en el, para así poder tener una coherencia entre ambos. En este punto expondremos definiciones del currículo, las características del Currículo Básico Nacional y los objetivos que éste busca fomentar en el alumno de Primera Etapa de Educación Básica.

Como primer punto podemos decir que según Sacristán (citado en Currículo Básico Nacional, 1997) el currículo

“...es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a ella una serie de subsistemas, o prácticas diversas, entre las que se encuentran la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza”

Según Bravo (1981) el diseño curricular se puede definir como “...un producto único, que obedece a una síntesis particular de idea-realidad objetiva. En el que se conjugan los conocimientos, aspiraciones y valores del diseñador con las circunstancias objetivas en las que se desenvuelven la realidad sobre la cual actúan.”

V.6.1.- Características del Currículo Básico Nacional del Nivel de Educación Básica.

Las características del Currículo Básico Nacional son las siguientes:

Formación Centrada en la Escuela: se plantea desde de una perspectiva organizativa y globalizadora del aprendizaje en donde se involucran todos los aspectos de la institución escolar. Se instrumenta a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y el del Aula.

Sustentado en las Teorías del Aprendizaje: se concibe con una visión holística, integral y sistémica sustentada en una serie de teorías del aprendizaje como lo son: El Humanismo, la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vygotsky, la Teoría del Aprendizaje Significativo planteada por Ausubel, la Teoría del Procesamientos de la Información, las Teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo.

Consensuado: con este principio se involucran todos los sectores, desde los maestros hasta los medios de comunicación, a fin de permitir su participación en la elaboración del diseño curricular, lo que genera niveles de compromiso, colaboración y un intercambio de experiencias que enriquecen el diseño.

Abierto y Flexible: Por cuanto permite:

- ☞ Integrar y potenciar los aportes de los docentes y especialistas para el mejoramiento continuo

- ☞ Considerar las características y necesidades de la comunidad y las condiciones reales en la que van a desarrollarse el proceso educativo.
- ☞ Incorporar nuevas áreas académicas al plan de estudio en atención a las necesidades atendiendo la pluralidad de cada región.
- ☞ Realizar adaptaciones curriculares tales como: incorporación de contenido de aprendizajes, aplicación de metodologías innovadoras y otras que atiendan los contextos estatal y local y se concretan en lo Proyectos Pedagógicos de Plantel y del Aula.

Organiza el conocimiento por tipos de contenido: contempla una tipología que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos; contribuyen a la concreción de las intenciones educativas y mantiene una estrecha relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas que se aspiran desarrollar en el educando. El currículo de la educación básica se sitúa en una confrontación teórico-práctica, y parte de las intenciones educativas, nacionales, estatales y locales, que se operacionalizan en la escuela a través de los Proyectos Pedagógicos. Esto implica dar al docente un conjunto de metodologías y herramientas que le faciliten el desarrollo de su práctica.

Los componentes pertenecientes al currículo del Nivel de Educación Básica (Coll y otros, 1992 citado en el Currículum Básico Nacional, 1997) son los siguientes:

Ejes Transversales: son temas que emergen de la realidad social y que se entretajan con las áreas que integran el currículo. Son temas que se deben relacionar con todos los contenidos. Los ejes transversales son: Valores, Trabajo, Lenguaje y Desarrollo del Pensamiento

Fundamentación: es la base Filosófica, Psicológica, Pedagógica y Sociológica del Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica.

Perfil de competencia del Egresado: son las capacidades que debe poseer el alumno al terminar Nivel de Educación Básica. El perfil se organiza en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales que son: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer.

Objetivos: están divididos por Nivel, por etapa y por objetivos generales de área. Los objetivos establecen las capacidades que el estudiante debe adquirir, constituyen la concreción de las finalidades de la educación básica y reflejan las intenciones globales de las áreas académicas y de los ejes transversales.

Áreas Académicas: son las áreas en las que está dividida la Educación Básica. Estas áreas son: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física.

Contenidos: son el conjunto de saberes relacionados con lo cultural, lo político, lo económico, lo social, lo tecnológico y lo científico que constituyen las distintas áreas académicas y asignaturas, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos conforma parte importante para su desarrollo y socialización. (Coll y

otros, 1992 citado en el Currículum Básico Nacional, 1997). Los contenidos están organizados por bloques, estos se dividen en:

1. Los contenidos conceptuales: son los conocimientos que tenemos sobre las cosas que se expresan con un conocimiento verbal.
2. Los contenidos procedimentales: se refiere a cómo realizar las acciones.
3. Los contenidos actitudinales: están constituido por valores, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social.

Proyecto Pedagógico de Plantel: es un conjunto de acciones planificadas por docentes, directivos y miembros de la comunidad que constituyen un procedimiento innovador para el proceso escolar que busca el objetivo de elevar la calidad de la educación y de las prácticas pedagógicas.

Proyecto Pedagógico de Aula: es un instrumento de planificación que toma en cuenta los componentes del currículo y se basa en las necesidades e intereses de la escuela y los alumnos para ofrecer una mejor educación.

Evaluación: es un proceso democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es considerado según Coll, 1987, (citado en el Currículo Básico Nacional, 1997) que el cómo evaluar va unido al cómo enseñar por cuanto ambos procesos se realizan simultáneamente en el aula.

Los objetivos generales del currículum Básico Nacional son los siguientes:

- ☞ Adquirir las destrezas básicas que le permitan comprender e interpretar diferentes tipos de lenguaje, utilizar recursos expresivos y desarrollar la creatividad para el logro de un individuo sensible. Adquirir conceptos, procedimientos, actitudes y valores necesarios para analizar interpretar y reflexionar acerca de su entorno y realidad social.
- ☞ Iniciar la adquisición de conocimientos referidos al campo de las ciencias sociales, ciencias naturales, el arte y la tecnología, aplicables en su entorno y en su quehacer cotidiano, para el ejercicio de una función socialmente útil.
- ☞ Desarrolla procesos cognitivos que le permitan construir el conocimiento, basado en experiencias significativas para consolidar habilidades, aplicar el razonamiento y tomar decisiones a fin de enfrentar situaciones o problemas de su vida cotidiana.
- ☞ Desarrollar experiencias afectivas y sociales que contribuyan a su desarrollo integral, autónomo y la capacidad comunicativa a fin de aplicar y transferir lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana.
- ☞ Fortalecer su identidad nacional y regional a través del desarrollo de actitudes y valores que le han de permitir acciones responsables dentro de una sociedad democrática, moderna y pluralista, respetando los valores y creencias de otras personal y grupos sociales.
- ☞ Adquirir conocimientos útiles para la vida, para la consolidación futura de un ciudadano crítico, participativo, cooperativo, solidario; como una manera de lograr una actitud positiva hacia: la preservación y conservación del patrimonio histórico y del medio ambiente; consciente

sobre las posibles incidencias de las propias actitudes y comportamientos habituales en el equilibrio del entorno

- ☞ Tomar conciencia de las necesidades humanas básicas así como del desarrollo de actitudes y calores que hagan posible que los individuos contribuyan positivamente hacia las buenas relaciones humanas en la familia, en la escuela y en la comunidad.
- ☞ Adquirir destrezas motrices, realiza actividades de exploración y conservación en el ambiente que lo rodea y valora la salud como un estado óptimo de bienestar físico y social esencial para la vida misma y como condición previa para acceder a cualquier otra de las necesidades y aspiraciones de bienestar y felicidad de todo ser humano.

Luego de haber realizado una revisión de las características y los componentes del Currículum Básico Nacional de Primera Etapa de Educación Básica la propuesta de diseño de un manual de actividades para el aprendizaje de la paz esta acorde con los planteamientos del mismo, ya que coinciden con los aspectos que se quieren desarrollar como lo son, por ejemplo, las buenas relaciones humanas, la solución de problemas de la vida diaria entre otros. Es importante señalar que este manual puede estar relacionado con el Eje Transversal de Valores, el cual ayuda a fomentar la práctica de los valores en todas las áreas de académicas que se proponen en el Currículum, porque parte de las actividades expuestas en el mismo ayudan a fomentar los valores de justicia, respeto, diálogo y confianza, que si bien no se encuentran planteados

como dimensiones en el Currículum, son muy importantes para el aprendizaje de la paz porque son pilares fundamentales para el bienestar social.

También podríamos argumentar que las actividades relacionadas con las inteligencias múltiples al igual que las relacionadas con valores ayudan al cumplimiento de los objetivos generales que propone el Currículo Básico Nacional porque el manual ofrece un aporte importante al desarrollo integral de los niños de Primera Etapa de Educación Básica el cual sería el aprendizaje de la paz que no es más que saber convivir, respetar, vivir en libertad, ser solidarios entre otras múltiples características.

Las actividades que se encuentran en el manual pueden ser utilizadas en cualquier área académica según las necesidades que presenten los niños y niñas de Primera Etapa de Educación Básica y que el docente considere oportunas para promover el aprendizaje de la paz.

Para poder realizar el manual de actividades se decidió utilizar un diseño instruccional que fuera de fácil manejo y cumpliera con las características compatibles con las del Diseño Curricular del Ministerio de Educación. A continuación se definirá lo que es un diseño instruccional, revisaran diferentes modelos de instrucción y se describirá el modelo escogido. Esto fue la Fase II de la Investigación denominada Elaboración del Manual de Actividades

V.7.- Diseño Instruccional

Antes de realizar la descripción es importante revisar el concepto de diseño Instruccional que según Aguilar (1995) podría definirse como “un proceso que apoyado en un enfoque sistemático, organiza de una forma sistemática un conjunto de componentes e naturaleza instruccional, que permite satisfacer necesidades y metas instruccionales”

A continuación se presentan tres modelos de diseño Instruccional que están en función de su difusión y su aplicación en Latinoamérica y en la realidad educativa venezolana, los cuales fueron investigados para determinar cual era el más acorde a utilizar en esta investigación.

Cuadro Nº 6.- Modelos de Diseño Instruccional

Modelos de Diseño Instruccional			
Autor	Jerrold Kemp	Dick y Carey	Gagné y Briggs
Etapas	<ul style="list-style-type: none"> - Materias y Fines Generales. - Características de los estudiantes. - Objetivos Didácticos. - Temario. - Evaluación: formativa y sumativa. - Actividades y recursos didácticos. - Servicios auxiliares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la meta de instrucción. - Elaboración del análisis estructural. - Identificación de las conductas de entrada y características de la población. - Enunciación de los objetivos operacionales. - Elaboración de cuestionarios, pruebas basadas en criterios. - Desarrollo de estrategias de instrucción. - Elaboración y adaptación del material instruccional. - Diseño y ejecución 	<p>A nivel de sistema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de necesidades, metas y prioridades. - Análisis de recursos, limitaciones y sistemas operacionales alternos. - Determinación del alcance y la secuencia del currículo y de los cursos; diseño del sistema operacional. <p>A nivel del curso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinación de la estructura y secuencia del curso.

		<p>de la evaluación formativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño y ejecución de la evaluación sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los objetivos del curso. <p>A nivel de lección</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de objetivos de desempeño. - Preparación de los planes de lección (o módulos) - Desarrollo, selección de materiales, medios. - Medición del desempeño de los alumnos. <p>A nivel de sistema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adiestramiento de docentes. - Evaluación formativa. - Prueba de campo, revisión. - Evaluación sumativa. - Instalación y difusión.
Características resaltantes	<p>Contribuye al desarrollo del estudiante, realizando en los alumnos y alumnas un cambio positivo en cuanto a sus actitudes, manera de pensar, conocimientos y talentos.</p> <p>Cada una de las etapas del diseño instruccional están descritas detalladamente.</p> <p>Es un modelo dirigido al desarrollo de aspecto limitando su grado de acción en planificaciones de mayor nivel.</p>	<p>Es utilizado como material didáctico por técnicos y docentes instruccionales.</p> <p>Plantea la evaluación formativa de los materiales como la forma más viable de lograr su efectividad.</p> <p>La generalidad que presenta limita la comprensión de cualquier profesional que se este iniciando en el área del diseño</p>	<p>Es funcional para el diseño de cursos materias y lecciones</p> <p>Los objetivos deben ser expresados solo en términos de desempeño obviando el aspecto afectivo.</p> <p>No explica lo que consideran como requisitos previos.</p> <p>Enfatiza su desarrollo en la enseñanza individualizada.</p>

Al realizar la revisión de los tres modelos señalados en el cuadro anterior se puede observar que el diseño de Jerrold Kemp es según nuestro criterio el más apropiado para realizar esta investigación, ya que cumple con los componentes básicos que exige el Currículo Básico Nacional, es un modelo sencillo y de fácil aplicación, contribuye al desarrollo de estrategias que ayuden al cambio positivo de las actitudes de los alumnos lo que es relevante, ya que queremos que los niños y niñas aprendan a vivir en paz. No se seleccionó el diseño de Dick y Carey porque la generalidad que presenta limita la comprensión de cualquier profesional que se esté iniciando en el área del diseño y las investigadoras sentimos que nos estamos iniciando en la utilización de los diseños instruccionales; y no se utilizó el modelo de Gagné y Briggs porque los objetivos deben ser expresados sólo en términos de desempeño obviando el aspecto afectivo.

A continuación se describirá el diseño instruccional de Jerrold Kemp

V.7.1-. Descripción del Diseño Instruccional de Jerrold Kemp

Jerrold Kemp propone un modelo de diseño de instrucción que puede utilizarse en cualquier nivel educativo y consiste en “contribuir al desarrollo del estudiante, realizando en él un cambio positivo en cuanto a sus actitudes, manera de pensar, conocimientos y talento” (UNA et al., 1987, p.64), por esta

razón se seleccionó este modelo para desarrollar el Manual de Actividades propuesto como objetivo de este trabajo.

Las etapas del diseño de Jerrold Kemp por motivo de explicación se les dio un orden secuencial, lo cual no quiere decir que se lleven a cabo linealmente. Estas etapas serán explicadas a continuación:

Etapa I. *Materias y fines generales*

Las materias se seleccionan y enumeran en temas principales, los cuales se convierten en objetivos principales del curso o manual a diseñar, para que sirvan de orientación y de énfasis al planteamiento instruccional.

Cuando se haya establecido el número de temas y la profundidad de los mismos, deben considerarse los siguientes aspectos:

- ☞ Duración del curso
- ☞ Relación que presenta con otros cursos
- ☞ El resto de los elementos que integran el modelo del diseño instruccional: características de los estudiantes, objetivos didácticos, evaluación, temario, actividades y recursos didácticos y servicios auxiliares.

Con respecto a esta etapa podemos decir que el tema seleccionado para elaborar el manual de actividades es el de La Paz el cual se desarrollara con actividades que se relacionan con el modelo de las Inteligencias Múltiples de De Beauport y los Valores (diálogo, confianza, respeto y justicia), el cual se puede

desarrollar en todos los cursos elaborados por ser un tema que puede ser trabajado en el Eje Transversal de Valores propuesto en el Curriculum Básico Nacional. La duración en cuanto a la utilización de este manual por parte de los usuarios depende de cada maestra, ya que el tema de La Paz puede ser trabajado en cada una de los cursos del año escolar y durante varias oportunidades en el mismo año.

Etapa II. *Características de los estudiantes*

Según este modelo las características de los estudiantes que deben ser tomados en cuenta, son:

- ☞ Edades
- ☞ Nivel de madurez
- ☞ El campo de atención
- ☞ Condiciones socioeconómicas
- ☞ Limitaciones ambientales
- ☞ Preparación y disposición para el estudio

Por esto es muy importante tomar en cuenta las características, el entorno y las capacidades de los niños y niñas de la Primera Etapa de la Educación Básica, para desarrollar el Manual de Actividades, el cual además, debe cumplir una serie de características tales como la flexibilidad y variedad en cuanto al uso de diversas estrategias para lograr las metas.

Para la elaboración del manual de actividades se tomó en cuenta la edad de los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica y las etapas del desarrollo del pensamiento establecidas por Piaget, las etapas de desarrollo moral de acuerdo a Kohlberg y las características de los comportamientos sociales según Eisenberg.

Etapa III. *Objetivos didácticos*

Para Jerrold Kemp los objetivos didácticos pueden llamarse también objetivos de aprendizaje y la formulación de estos es en función a los logros que se procura alcancen los estudiantes.

La elaboración de los objetivos debe estar hecha de forma clara y precisa y deben relacionarse con los fines generales, temas o materias.

De acuerdo a este modelo la planificación de los objetivos debe tener cierto grado de flexibilidad, lo cual puede permitir incluir o eliminar algunos de acuerdo a las necesidades detectadas.

Los objetivos de aprendizaje utilizados para la elaboración del Manual de actividades son los llamados objetivos actitudinales. Los objetivos actitudinales son los que permiten desarrollar los valores, las creencias y actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social. En cada una de las actividades del manual se presentarán los objetivos actitudinales los cuales serán realizados por las investigadoras en función de los objetivos generales planteados en el Currículum Básico Nacional de Primera Etapa de Educación Básica.

Etapa IV. *Evaluación*

La evaluación del diseño instruccional de Jerrold Kemp, se da cíclicamente en las diferentes fases como: formulación de objetivos, selección de temario, entre otros. Se plantean dos tipos:

Evaluación sumativa: que determina cuánto y qué se está enseñando con relación a los objetivos establecidos. Esta se logra a través de instrumentos que permiten conocer el grado en el cual el estudiante ha conseguido los objetivos.

Esta evaluación usa el criterio de congruencia de logros con objetivos y los elementos que selecciona el maestro para observar los resultados del estudiante, como las pruebas tradicionales y actividades desarrolladas en el salón de clases y deben ser aplicadas a lo largo de todo el desarrollo del tema.

Evaluación Formativa: Tiene relación con la evaluación sumativa, y se mide a través de los resultados obtenidos de las distintas actividades evaluativas que sirven como elemento principal para verificar la efectividad de un programa o la necesidad de hacer modificaciones a mismo.

Para que sea efectiva y sus resultados sean los esperados, es necesario que los objetivos didácticos, temas, materiales y métodos de aprendizaje, guarden relación entre unos y otros y sean factibles de lograr en función de las actividades de los participantes.

Es importante señalar que en esta investigación esta etapa no se llevará a cabo ya que el manual no se aplicará en el aula, esperando que en otras investigaciones se realice la evaluación del mismo. No obstante, en las actividades se proponen preguntas y estrategias que servirán a las maestras como instrumentos para realizar las evaluaciones correspondientes con respecto a los resultados y los procesos que presenten los niños y niñas en cuanto a cada actividad.

Etapa V. *El temario.*

En el modelo de Jerrold Kemp, el temario está compuesto por los conocimientos, los aspectos prácticos, las experiencias que han tenido los estudiantes y factores actitudinales hacia una materia o tema. Se debe hacer en una progresión de lo simple a lo complejo.

La práctica de las inteligencias múltiples y los valores es un tema muy poco abordado en los salones de la primera etapa de educación básica por lo tanto el manual está realizado con actividades que son de fácil comprensión para los docentes y de fácil ejecución para los niños y niñas, organizadas de acuerdo a la edad de éstos últimos.

Etapa VI. *Actividades y recursos didácticos.*

En esta etapa se definen las actividades, estrategias y recursos necesarios para promover las experiencias de aprendizaje de acuerdo a los objetivos planteados.

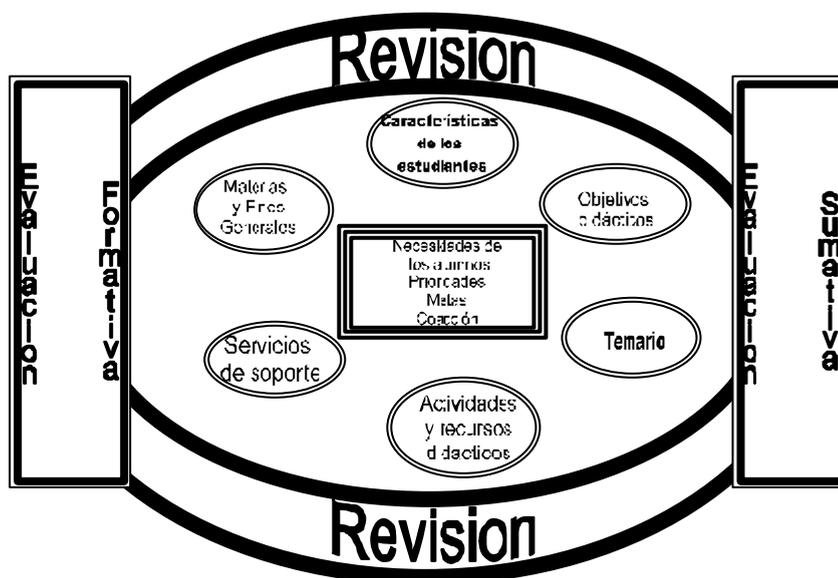
Las actividades se diseñaron, en primer lugar para que la maestra practicara debido a la novedad del tema y luego para que ésta las realizara en el aula con los niños. Se diseñaron actividades para la práctica de valores y para la práctica de las inteligencias múltiples.

Etapa VII. Servicios auxiliares.

“Cuando se preveen las actividades a realizar y los recursos didácticos necesarios, en un diseño instruccional, hay que tener presente los servicios auxiliares: disponibilidad económica de quienes realizarán las actividades, disponibilidad de equipos, personal adicional necesario, condiciones del local donde se realizarán las actividades, los horarios y materiales entre otros” (UNA et al., 1987, p.69)

En las actividades realizadas se encuentran indicados los recursos y materiales que se pueden utilizar.

Cuadro N° 7-Esquema del Diseño Instruccional planteado por Jerrold Kemp



Fuente: CS275/EDUC235: Design and Implementation of Educational Software.

V. 8.- Procedimiento General.

La determinación del tema a investigar, surge de la inquietud de las autoras por la práctica de la paz en las instituciones educativas, en especial en el aula. Para lograrlo era necesario conocer la importancia que dan los docentes a los comportamientos sociales que involucran la práctica de valores y cómo los manejan, ya que son fundamentales para favorecer la paz y forman parte indispensable del desarrollo integral del niño. De igual manera se consideró que las múltiples inteligencias propuestas por De Beauport constituían un camino para lograr la práctica de la paz escolar. Así mismo fue importante tomar en cuenta que los niños y niñas, sin excepción, tienen diferentes habilidades y maneras de aprender, por lo que las inteligencias múltiples ofrecían una respuesta válida al planteamiento de la práctica de la paz en el aula.

Es indispensable resaltar que los docentes son parte importante en el desarrollo de los niños y niñas, ellos pueden motivar y estimular los aprendizajes, la creatividad, la imaginación, las destrezas motoras, y las potencialidades de los niños. Reconociendo la influencia que tienen los adultos en los comportamientos de los niños y niñas, en particular los docentes, se acordó centrar la investigación en las maestras como personas claves para la práctica de la paz en el aula y en otros adultos significativos en la vida de los niños como son sus padres y madres así como los directivos del plantel. El Manual se orientó hacia las docentes porque son éstas las que están en contacto directo con los niños en el aula.

Es interesante mencionar que en la formación de los docentes existen pocas oportunidades para conocer y aprender a practicar una Cultura de Paz, la cual debería ser enseñada en las escuelas para que se haga parte de la vida de todos los seres humanos.

Al buscar información bibliográfica se encontró información proveniente de otros países con respecto a la paz y la Cultura de Paz, pero a nivel nacional se encontró muy poco sobre el tema de educación para la paz y muy poco o ninguna referencia acerca de actividades y/o estrategias que se pudieran llevar a cabo con los niños, de cualquier edad.

Luego de la revisión bibliográfica se decidió trabajar con niños y niñas de la primera etapa de educación básica ya que se consideró necesario iniciar la educación para la paz desde las primeras edades porque en este rango de edades se aprende con gran facilidad y es cuando los valores y los comportamientos sociales se construyen y establecen. Para realizar la investigación realizaron visitas a dos colegios, uno privado y uno público y se comprobó que constituían un terreno apropiado para profundizar en el tema de la paz ya que nos expresaron que existía un alto nivel de agresividad de los niños y niñas e intolerancia hacia el otro, entre otras cosas.

En este momento se inició la Fase I: Diagnóstico de la investigación que partió de la realización de entrevistas a los docentes en donde pudieron expresar en qué momentos sentían paz, cómo manejaban las situaciones que debilitan su paz, como fomentan los valores y cuál es el grado de necesidad que

tenían con relación a la realización de un Manual de Actividades que ayudara a practicar la paz en el salón de clase. (Ver anexo N° 1). También se realizó una entrevista a las directoras de los colegios para conocer la misión y los objetivos de la institución, la manera que utilizan para fomentar la paz y si era necesario un Manual que ayudara con estrategias y actividades al desarrollo de la paz. (Ver anexo N° 2)

Luego se realizaron grabaciones de 50 minutos a cada maestra, para un total de seiscientos minutos de grabación, con la finalidad de poder observar sus comportamientos con respecto a la práctica de la paz dentro del salón de clases; la grabación fue hecha de la manera menos intrusiva posible para no interferir en la rutina de las maestras y los niños y niñas. Con esta grabación se completó una ficha de cotejo en donde se tomaron en cuenta los valores: respeto, confianza, justicia y resolución de conflicto. (Ver anexo N° 4) También se realizó, con el video, una observación descriptiva para percibir las conductas y comportamientos, en el marco de las inteligencias múltiple, de los docentes durante su actuación en el salón de clases (Ver anexo N° 5). Finalmente se realizó una encuesta a los padres (Ver anexo N° 3) para conocer su opinión sobre la importancia que podía tener la realización de un Manual de Actividades que promoviera la paz en el aula.

Al finalizar el trabajo de obtención de información se procedió a realizar el análisis de datos apoyado en cifras absolutas y relativas así como descripción cualitativa de los mismos. Entonces se procedió a contrastar los resultados con

los planteamientos teóricos del trabajo, tomando como guía las teorías de las Inteligencias Múltiples y los comportamientos sociales deseables para la paz. Estos análisis sirvieron de guía para comenzar la Fase II: La elaboración del Manual de Actividades. Para elaborar las actividades tomaron en cuenta las Inteligencias Múltiples de De Beauport y los planteamientos acerca de la confianza, el respeto, el diálogo y la justicia como valores sociables deseables de ser practicados en el logro de la paz.

A continuación se presentarán los pasos que se siguieron para la elaboración del manual de actividades, Fase II.

V.8.1.-Estructuración y Elaboración del Manual de Actividades

Para comenzar la elaboración del manual de actividades se indagó en materiales bibliográficos que pudieran estar relacionados con el desarrollo de actividades que facilitan y estimulan la paz o los comportamientos sociales en general y específicamente en niños y niñas. Igualmente se revisaron otras guías y manuales para docentes en otras áreas, con la finalidad de revisar tendencias y planteamientos que pudieran ser utilizados en la elaboración del Manual de Actividades.

En la revisión de estos documentos se tomó en cuenta los fundamentos teóricos que respaldaban a los manuales, la estructura, los temas y aspectos que conformaban estas guías o manuales, los objetivos que se querían lograr, la

fundamentación educativa, la organización, los aspectos a facilitar con la guía y las recomendaciones a los docentes.

Para construir la primera fase del Manual de Actividades “Educando para vivir en Paz” se elaboró una fundamentación y base teórica para poder presentar la información de una manera sencilla y concisa tomando en cuenta los puntos señalados a continuación:

- ☞☞ Introducción
- ☞☞ Los objetivos
- ☞☞ La Fundamentación Teórica
- ☞☞ Los aspectos de las inteligencias y los valores utilizados en el Manual
- ☞☞ La importancia de La Paz en el aula
- ☞☞ El rol del docente
- ☞☞ Organización del Manual

Como paso siguiente se realizó una revisión de los aspectos que conformaban las actividades de las guías y programas revisados de los cuales se obtuvieron los siguientes aspectos:

- ☞☞ Nombre de la actividad
- ☞☞ Ilustraciones
- ☞☞ Objetivos
- ☞☞ Materiales y recursos
- ☞☞ Actividades y estrategias

☞ Posibles variaciones

Estos aspectos fueron revisados y se contrastó si coincidían con el Diseño Instruccional seleccionado para la elaboración del Manual “Educando a Vivir en Paz”: Una guía para el docente.

La segunda parte fue a su vez subdividida en dos partes: la aplicación de las Inteligencias Múltiples de De Beauport y los valores (diálogo, respeto, confianza y justicia). Cada una de las partes con sus respectivas actividades van de lo simple a lo complejo contemplando las edades de los niños y niñas a las que van dirigidas. El Diseño Instruccional de Jerrold Kemp también fue utilizado para darle la organización necesaria a las actividades del Manual de Actividades. A continuación se presenta la relación de las etapas del diseño instruccional con la organización.

Cada actividad está organizada de la siguiente manera:

- ☞ Nombre de la actividad → Temario
- ☞ Edad a la que va dirigida → Características de los estudiantes
- ☞ ¿Qué vas a facilitar? → Objetivos Actitudinales
- ☞ ¿Qué vas a necesitar? → Servicios Auxiliares
- ☞ ¿Cómo los vas a motivar? → Actividades y recursos didácticos
- ☞ ¿Cómo te vas a preparar? → Actividades y recursos didácticos
- ☞ ¿Cómo vas a ejecutar la actividad? → Actividades y recursos didácticos

☞☞ Qué variaciones le puedes dar a la actividad? → Actividades y recursos didácticos

☞☞ Qué puedes observar durante la actividad? → Evaluación

Cabe señalar que esta organización y descripción de las actividades permitirá a los docentes realizarlas de una manera fácil y sencilla, ya que están redactadas con un lenguaje claro y tiene especificados los pasos posibles a seguir.

El siguiente paso fue la evaluación del Manual “Educando a Vivir en Paz”

V.8.2. Validación del Instrumento para la Evaluación del Manual de Actividades “Educando a Vivir en Paz”

La evaluación del manual de actividades “Educando a vivir en Paz” se realizó a través de un juicio de expertos (Ver Anexo N° 6). El instrumento que se utilizó fue adaptado del elaborado por Paolini y Toro (1991) denominado “Instrumento para la evaluación del Manual de Actividades para facilitar el concepto de tiempo en niños de 5 y 6 años”

Este instrumento se seleccionó por cumplir con los aspectos de evaluación pertinentes para los elementos de la estructura y contenidos del Manual “Educando a vivir en Paz”, los cuales son: introducción, fundamentación, objetivos, procesos, estrategias metodológicas, evaluación y organización; así como valores y aplicación de inteligencias múltiples para la paz en el aula.

Es importante explicar cuáles fueron las adaptaciones que se realizaron a este instrumento, las cuales fueron:

- ☞ **OBJETIVOS:** se decidió no considerar el criterio que se refiere a la secuencia de complejidad entre los objetivos actitudinales planteados, debido a que en el Manual de actividades los objetivos actitudinales están planteados de acuerdo a las inteligencias y los valores que se desean facilitar en la actividad.
- ☞ **PROCESOS:** se resolvió no considerar este elemento debido a que no se busca facilitar ninguna noción básica como la seriación, la clasificación, etc.
- ☞ **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:** se decidió no tomar en cuenta el criterio en donde el elemento conduce al desarrollo de los conceptos debido a que no se busca facilitar ningún concepto básico dentro del Manual.
- ☞ **ORGANIZACIÓN:** se agregó este criterio para conocer la opinión de los expertos con respecto a si se logró desarrollar el Manual de tal forma que un día de actividades no dependa del otro, ya que este no pretende que los docentes se sientan limitados a realizar continuamente las actividades.

Cada uno de los elementos que se evalúan a través de este instrumento tiene una descripción clara para que los expertos sepan los criterios exactos a evaluar. Este instrumento presenta la siguiente escala:

- ☞ **Muy Bien:** significa la excelencia de los criterios evaluados

- ☞ **Aceptable:** significa el mínimo deseable que un manual de actividades debe cumplir para que sea una herramienta útil para el docente.
- ☞ **Deficiente:** significa que la mayor parte de los criterios no cumplen con el mínimo deseable para un manual de actividades.

El instrumento se entregó, junto con una copia del Manual, a tres expertos: una profesora de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, una maestra de la Primera Etapa de Educación Básica con post grado en Tecnología Educativa y Gerencia y por ultimo una profesora de la Universidad Metropolitana con un post grado en Diseño Instruccional. Luego de que los expertos entregaron el manual de actividades evaluado se realizó un análisis cualitativo de los resultados.

Para finalizar se redactaron las conclusiones de la investigación las limitaciones que se encontraron durante su realización así como también y las recomendaciones para futuros proyectos que sigan la misma línea de investigación.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

A continuación se mostrarán los resultados de la investigación tomando en cuenta los datos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos y de evaluación, de acuerdo a cada fase del trabajo, es decir:

Fase I: Diagnóstico acerca de la vivencia de la paz desde las perspectivas de valores y múltiples inteligencias, obtenido por medio de entrevistas a docentes, observaciones no participativas en aula y encuestas a padres y representantes

Fase II: Elaboración del Manual de Actividades para Educar para La Paz y evaluación del mismo por parte de un juicio de expertos.

Para analizar los resultados se tomaron en cuenta dos aspectos: el cualitativo y el cuantitativo. En el análisis cualitativo el producto se obtiene por las reflexiones e interpretaciones de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados; el análisis cuantitativo que representa los resultados obtenidos en forma numérica a través de cifras absolutas y relativas.

VI. 1.- Fase I: Diagnóstico

Instrumento 1: “Entrevista a las Docentes”

La finalidad de este instrumento es obtener información de las docentes con respecto a la identificación de momentos de paz que ellas experimentan, en su

Resultados

vida en general y en el salón de clases. Igualmente intenta indagar cómo las maestras manejan las emociones en el aula. Se indagó acerca de situaciones en las que las docentes podrían experimentar culpa, miedo, rabia, tristeza y preocupación, y cómo el manejo de estos sentimientos por parte de la maestra afecta sus comportamientos, el de los niños y niñas y cómo incide sobre la paz dentro del aula. Otro de los objetivos del instrumento es obtener información acerca de cómo se practican, en el salón de clases, el respeto, la justicia, la confianza y el diálogo.

La recopilación de información se realizó por medio de una entrevista estructurada. Los resultados se presentan en cuadros que contienen las frecuencias de las respuestas, las respuestas a las preguntas abiertas se han agrupado por categorías

Resultados de la entrevista a las docentes:

Pregunta 1

Tabla Nº 2.- ¿Podrías describir algunos momentos de paz en el transcurso de tu vida diaria en general?

Características.	"A"	"B"	Total	%
Encuentran momentos de paz:				
A solas, en reflexión	3	4	7	58,3
Junto a su familia	-	2	2	16,7
Cuando está con su familia, sola leyendo, meditando con sus alumnos y cuando duerme.	1	-	1	8,3
En todos los momentos, no permite que le afecten los problemas.	1	-	1	8,3
Cuando los alumnos han aprendido y ella ha cumplido su función.	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Resultados

Cuadro N° 8.- Comparación entre el Colegio "A" y Colegio "B" en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 1

Colegio "A"	Colegio "B"
<ul style="list-style-type: none"> ☞☞ Algunas de las maestras entrevistadas respondieron que sus momentos de paz eran aquellos en los que se encuentran solas (durante su camino al colegio, cuando se bañan, cuando estudian) ☞☞ Otra maestra expresó que tiene momentos de paz cuando está con su familia, sola leyendo, meditando con sus alumnos y cuando duerme. ☞☞ Todos los momentos son de paz porque no permite que los problemas la afecten, señaló otra maestra. ☞☞ Otra maestra siente paz cuando los alumnos han aprendido y ella ha cumplido su función. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞☞ Algunas las maestras entrevistadas respondieron que los momentos de paz son aquellos en los que se encuentran solas y pueden reflexionar sobre las situaciones de su vida (dentro o fuera del colegio) ☞☞ Otras de las maestras dice que obtiene momentos de paz cuando comparte junto a su familia.

Un porcentaje significativo (58,3%) de las maestras expresó que sus momentos de paz son cuando están a solas en reflexión, y un 16,7 % expresó que sus momentos de paz son cuando están compartiendo junto a su familia.

Con respecto a las maestras del Colegio "A", es significativo mencionar que un 8,3% de las maestras mencionaron sentir paz cuando han realizado su labor como docente.

Es interesante hacer notar que la mayoría de las maestras, de los dos colegios, expresaron que encuentran momentos de paz cuando se encuentran a solas en reflexión.

Resultados

Pregunta 2

Tabla N° 3.- ¿Podrías identificar y describir algunos momentos de paz en tu función de educadora, tanto dentro de tu rutina en el salón de clases como fuera de ella? Especifica los momentos

Características. Tienen momentos de paz en el aula cuando:	"A"	"B"	Total	%
Realizan con las niñas ejercicios de gimnasia cerebral	-	3	3	25
Las niñas están realizando actividades tranquilas (lectura, copia).	2	-	2	16,7
Realiza actividades especiales con las niñas y conversa con ellas.	-	1	1	8,3
Las niñas se encuentran haciendo actividades con otros docentes	2	-	2	16,7
Coloca música durante las actividades de clases	-	1	1	8,3
Las niñas llegan en la mañana.	1	1	2	16,7
Está en su trabajo todos los momentos son de paz	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 9.- Comparación entre el Colegio "A" y Colegio "B" en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 2

Colegio "A"	Colegio "B"
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Para la maestra de 2° grado "A2" todos los momentos son de paz dentro de su trabajo. ☞ Varias de las maestras contestaron que poseen paz cuando las niñas están realizando actividades tranquilas (lectura, copia). ☞ Otras maestras expresaron que tiene paz cuando las niñas se encuentran haciendo actividades con otros docentes, por ejemplo, cuando las niñas tienen educación física. ☞ La maestra de 1° grado "A1" posee momentos de paz en el aula a primera hora de la mañana. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias de las maestras entrevistadas manifestaron que logran obtener momentos de paz cuando realizan con las niñas ejercicios de gimnasia cerebral ☞ Otra maestra expresó que obtiene momentos de paz cuando realiza actividades especiales con las niñas y cuando conversa con ellas. ☞ La maestra de 1° grado "A" indicó que obtiene momentos de paz cuando coloca música durante las actividades de clases. ☞ La maestra de 3° grado "B" señaló que obtiene momentos de paz cuando realiza entrevistas individuales con las niñas y realiza ejercicios de gimnasio cerebral. ☞ La maestra de 2° grado "B" dice que tiene momentos de paz en el aula durante las primeras horas de las mañana.

Resultados

Se puede notar que las respuestas de las docentes en cuanto a encontrar momentos de paz en el aula se encuentran distribuidas en diferentes categorías; sin embargo llama la atención que un cuarto de las docentes (todas pertenecientes al Colegio "B") expresaron que logran tener momentos de paz utilizando actividades o estrategias de gimnasia cerebral; lo cual refleja un cierto grado de conocimiento de técnicas para lograr la paz en el aula.

Es interesante observar, que un 16,7% de los docentes (pertenecientes todas al Colegio "A") encuentran la paz en el aula cuando los niños están realizando actividades en los que ellos no tienen un papel activo en clase o no participan, como por ejemplo, lecturas, copias o actividades con otros docentes.

Observando las respuestas analizadas anteriormente podemos detectar que la mayoría de la maestras coincidieron que encuentran paz en el aula cuando los niños se encuentran realizando actividades rutinarias y/o especiales. Merece la pena mencionar a la docente que indicó que todos sus momentos son de paz cuando está en el aula.

Pregunta 3

Tabla Nº 4.- ¿Cuáles son los momentos en que tu paz individual se debilita en el aula?

Características. Se debilita su paz individual cuando:	"A"	"B"	Total	%
Las niñas están intranquilas por distintas situaciones.	2	3	5	41,7
Existe mucho ruido dentro o fuera del salón y las niñas se encuentran emocionadas por las vacaciones.	-	2	2	16,7

Resultados

Cuando entran personas ajenas al salón, las niñas se descontrolan.	-	1	1	8,3
Los niños tienen problemas de diferentes tipos.	2	-	2	16,7
Se irrita y se pone nerviosa porque los niños no entienden lo que ella les dice y no se portan bien.	1	-	1	8,3
Tiene que realizar la actividad de artes plásticas.	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 10.- Comparación entre el Colegio “A” y Colegio “B” el en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 3

Colegio “A”	Colegio “B”
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Algunas maestras expresaron que su paz se debilita cuando los niños tiene problemas de diferentes tipos. ☞ La maestra de 3º grado “A1” afirmó que se irrita y pone nerviosa porque los niños no entienden lo que ella les dice y no se portan bien. ☞ La maestra de 2º grado “A1” respondió que se debilita su paz cuando tiene que realizar la actividad de artes plásticas. ☞ Otras maestras señalaron que su paz individual se debilita cuando los niños están intranquilos por distintas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Algunas de las maestras entrevistadas expresaron que su paz individual se debilita cuando las niñas están intranquilas por distintas situaciones. ☞ Varias maestras comunicaron que su paz individual se debilita cuando existe mucho ruido dentro o fuera del salón y cuando las niñas se encuentran emocionadas por las vacaciones. ☞ Cuando entran personas ajenas al salón, las niñas se descontrolan lo que causa que la paz de la maestra se debilite.

Un porcentaje significativo de las docentes (58,3%) de las dos instituciones estudiadas manifestaron que se les debilita su paz individual cuando las niñas están intranquilas, (41,7%) cuando tienen problemas de diferente naturaleza, y (16,7%) como cuando tienen un niño con problemas.

Llama la atención la docente que responde que la paz del aula se debilita cuando los alumnos se involucran en actividades de artes plásticas.

Pregunta 4.- ¿Cómo afectan las siguientes situaciones la paz en el aula?

Resultados**Tabla Nº 5.-** Pregunta 4 a.- Cuando tienes una preocupación, ¿cómo afecta al grupo de alumnos?

Características. La preocupación las afecta y afecta al grupo de la siguiente manera:	"A"	"B"	Total	%
Baja su estado de ánimo y los niños se preocupan por lo que le pasa a su alrededor.	1	-	1	8,3
No demuestra sus preocupaciones y por lo tanto no modifica las actividades de su rutina.	3	1	4	33,3
Le afecta, se abstrae y cambia la rutina de clase para no afectar a los niños	1	-	1	8,3
Trata de dejar sus preocupaciones fuera del aula, pero cuando las niñas se dan cuenta se preocupan.	-	1	1	8,3
Deja sus problemas fuera del aula para que estos no afecte a las niñas y modifica las actividades para no involucrarse directamente con los niños por que su estado de ánimo no es el mismo	-	2	2	16,7
Negocia con las niñas las actividades a realizar en el día y les expresa que necesita su colaboración ya que no se siente bien.	-	1	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro Nº 11.- Comparación entre el Colegio "A" y Colegio "B" el en cuanto a las respuestas de la pregunta Nº 4a

Colegio "A"	Colegio "B"
☞☞ La maestra de 1º grado "A1" cuando posee una preocupación baja su estado de ánimo y los niños se preocupan por lo que pasa a su alrededor.	☞☞ La maestra de 3º grado "B" trata de dejar sus preocupaciones fuera del aula, pero si las niñas se dan cuenta, se preocupan.
☞☞ Varias maestras no demuestra sus preocupaciones y por lo tanto no modifica las actividades de su rutina.	☞☞ La maestra de 2º grado "A" admitió que cuando es afectada, negocia con las niñas las actividades a realizar en el día y les expresa que necesita su colaboración ya que no se siente bien.
☞☞ La maestra de 2º grado "A1" comunicó que las preocupaciones le afectan por que se abstrae y entonces cambia la rutina de clase para no afectar a los	☞☞ Varias maestras cuando poseen una preocupación actúan dejando sus problemas fuera del aula para que este

Resultados

niños.	no afecte a las niñas y modifica las actividades para no involucrarse directamente con ellas por que su estado de ánimo no es el mismo. ☞☞ La maestra de 2º grado "B" afirma que sus preocupaciones no las demuestra y por lo tanto no modifica las actividades de su rutina.
--------	--

La información con respecto al manejo de la preocupación por parte de las maestras refleja que un porcentaje significativo de las docentes utiliza la estrategia de no mostrar sus preocupaciones ni cambiar sus rutinas (33,3%) y si a esto se añade que un 16,7% expresa dejar sus problemas fuera del aula, aunque realiza modificación en las actividades porque su estado de ánimo no es el mismo, se podría decir que 49,9% tiene una tendencia a no mostrar o reprimir sus preocupaciones, lo cual definitivamente puede afectar la paz en el aula.

Tabla Nº 6.- Pregunta 4 b.-Cuando estás molesta o sientes rabia, ¿cómo afecta esto tu trabajo en el aula con tus alumnos?

Características. Cuando siente rabia y se siente molesta las afecta y afecta al grupo de la siguiente manera:	"A"	"B"	Total	%
Esta más aprensiva y a la defensiva y esto afecta a los niños, ellos no se acercan.	1	-	1	8,3
Deja sus problemas afuera y logra controlar el sentimiento	1	-	1	8,3
No cambia las actividades pero los niños se alteran por que perciben su molestia	1	1	2	16,7
Cambia las actividades por unas mas tranquilas para ella sentirse mejor, ella expresa que no sabe si los niños se dan cuenta de su molestia.	2	-	2	16,7
Cuando esta molesta, detiene las actividades para calmarse.	1	-	1	8,3
Es más flexible en su trabajo con los	-	1	1	8,3

Resultados

estudiantes para que su rabia no las afecte				
Cuando siente rabia o está molesta la expresión de su rostro cambia en ocasiones grita, lo que hace que las niñas hagan silencio o cambien su actitud.	-	1	1	8,3
Cuando es afectada coloca actividades en las que no se involucre completamente y las niñas trabajen por su cuenta. También busca hablar con personas que estén disponibles para despejarse	-	1	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 12.- Comparación entre el Colegio “A” y Colegio “B” el en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 b

Colegio “A”	Colegio “B”
<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 1° grado “A1” cuando tiene el sentimiento de rabia está más aprensiva y a la defensiva y esto afecta a los niños, ellos no se acercan. ☞ La maestra de 1° grado “A2” cuando siente rabia deja sus problemas afuera y logra controlar el sentimiento ☞ La maestra de 2° grado “A2” dice que no cambia las actividades pero los niños se alteran por que perciben su molestia. ☞ Varias maestras cuando sienten rabia cambian las actividades por unas más tranquilas para ellas sentirse mejor, ellas expresan que no saben si los niños se dan cuenta de su molestia. ☞ La maestra de 3° grado “A2” cuando está molesta se detienen las actividades para calmarse. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 2° grado “B” cuando siente rabia no cambia las actividades pero los niños se alteran porque perciben su molestia. ☞ La maestra de 3° grado “B” expresó que cuando siente rabia o está molesta la expresión de su rostro cambia o en ocasiones grita, lo que hace que las niñas hagan silencio o cambien su actitud. ☞ La maestra de 3° grado “A” admitió que cuando es afectada coloca actividades en las que no se involucre completamente y las niñas trabajen por su cuenta. También busca hablar con personas que estén disponibles para despejarse. ☞ La maestra de 1° grado “A” dice que cuando siente rabia es más flexible en su trabajo con las niñas para que su rabia no las afecte

Se observa que, en general, un 33,33% de las docentes cambia su comportamiento en el aula cuando siente rabia, desde hacer cambios en las actividades y que los alumnos trabajen por su cuenta, a que los alumnos se involucren en actividades más tranquilas y en general siendo más flexible en esos momentos. Sin embargo un 66,6% continúa con las actividades unas veces “controlando el sentimiento y dejando los problemas fuera del salón” y otras

Resultados

poniéndose a la defensiva, volviéndose aprensiva y hasta gritando, reconociendo que esto afecta a los niños y a la paz en el aula.

Tabla Nº 7.- Pregunta 4 c.- Cuando estás triste o te sientes muy baja de energía, ¿cómo afecta tu desempeño en el aula con tus alumnos?

Características. Cuando estan triste las afecta y afecta al grupo de la siguiente manera:	“A”	“B”	Total	%
Los niños notan su tristeza y se preocupan, y lo que ella hace es cambiar las actividades por unas más alegres.	1	-	1	8,3
No tiene la misma energía dando su clase.	1	1	1	8,3
No afecta el trabajo del docente por que las niñas le quitan la tristeza y por ende no afecta el trabajo de las niñas.	-	3	3	25
No demuestra la tristeza, pero ella observa que si las niñas se dan cuenta tratan de portase bien.	-	1	1	8,3
Tratan de subirse el ánimo y si los niños se dan cuenta de su tristeza la invitan a realizar actividades alegres.	1	-	1	8,3
No pueden trabajar y piden permiso	2	-	2	16,7
Baja su ánimo y los niños se calman y se preocupan.	1	-	1	8,3
Evita que las niñas se den cuenta de su tristeza y no realiza actividades alegres.	-	2	2	16,7
Total	6	6	12	100

Cuadro Nº 13.- Comparación entre el Colegio “A” y Colegio “B” el en cuanto a las respuestas de la pregunta Nº 4 c

Colegio “A”	Colegio “B”
<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 2º grado “A1” afirma que los niños notan su tristeza y se preocupan, y lo que ella hace es cambiar la actividad por una más alegre ☞ La maestra de 3º grado “A1” cuando se siente triste no tiene la misma energía 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias maestras afirman que la tristeza no afecta su trabajo porque las niñas le quitan la tristeza ☞ La maestra de 3º grado “B” nos dice que no demuestra la tristeza, pero ella observa que si las niñas se dan cuenta

Resultados

- | | |
|--|---|
| <p>dando su clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 3º grado "A2" cuando se siente triste trata de subirse el ánimo y si los niños se dan cuenta de su tristeza la invitan a realizar actividades alegres. ☞ No pueden trabajar y piden permiso. ☞ Baja su estado y los niños se calman y se preocupan. | <p>ellas tratan de portarse bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias maestras cuando se sienten tristes evitan que las niñas se den cuenta de su sentimiento y no realizan actividades alegres. |
|--|---|

Resulta significativo que un 25% de las docentes indican que sus alumnas le quitan la tristeza, sin embargo un 16,7% manifiesta que evita que las niñas se den cuenta de su tristeza y no planifica actividades alegres. Otra docente reconoce que no tiene la misma energía dando clases y un porcentaje significativo expresa que los alumnos se dan cuenta del estado de ánimo y entonces se portan bien y actúan calmados.

Tabla Nº 8.- Pregunta 4 d.- Cuando experimentas una situación de miedo, de cualquier tipo, sea fundado o no, ¿cómo afecta tu desempeño en el aula con tu grupo de alumnos?

Características. Cuando sienten miedo, esto las afecta y afecta al grupo de la siguiente manera:	"A"	"B"	Total	%
Se le baja el ánimo, pero hace que las niñas no se den cuenta.	-	1	1	8,3
Le transmite confianza a las niñas y saca valentía	-	1	1	8,3
Le transmite el sentimiento a las niñas y trata de controlarse	-	1	1	8,3
Las niñas se dan cuenta y hay que tener valentía para que la seguridad de ellas no se tambalee	-	1	1	8,3
No puede realizar las actividades de su rutina diaria y siente que se lo transmite a los niños porque estos quedan quietos e inseguros por su actitud	2	-	2	16,7
Se sintió insegura de afrontar un grupo de 30 niñas, haciendo que ellas se descontrolaran	-	1	1	8,3
No asiste a la institución y por ende afecta a los niños porque estos pierden clases.	1	-	1	8,3
Asume una posición que no transmita su miedo a los niños para que no les afecte	1	-	1	8,3
Nunca ha tenido una experiencias de miedo	1	-	1	8,3

Resultados

Se siente responsable de sus alumnos es sincera con ellos sobre su sentimientos y les pide ayuda para afrontar la situación. Los niños la apoyan y mantienen la calma	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 14.- Comparación entre el Colegio "A" y Colegio "B" el en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 d

Colegio "A"	Colegio "B"
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias maestras contestaron que cuando sienten miedo no puede realizar las actividades de su rutina diaria y sienten que se lo transmite a los niños porque estos quedan quietos e inseguros por su actitud ☞ La maestra de 3º grado "A1" cuando siente miedo no asiste a la institución y por ende afecta a los niños porque estos pierden clases. ☞ La maestra de 2º grado "A2" señaló que asume una posición que no transmita su miedo a los niños para que no les afecte. ☞ La maestra de 2º grado "A1" afirma que nunca ha tenido una experiencia de miedo. ☞ La maestra de 3º grado "A2" expresó que se siente responsable de sus alumnos, es sincera con ellos sobre su sentimiento y les pide ayuda para afrontar la situación. Dice que los niños la apoyan y mantienen la calma. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 1º grado "A" cuando siente miedo afirma que se le baja el ánimo, pero hace que las niñas no se den cuenta. ☞ La maestra de 2º grado "A" en la presencia del miedo le transmite confianza a las niñas y saca valentía. ☞ La maestra de 3º grado "B" asume que cuando siente miedo le transmite el sentimiento a las niñas y trata de controlarse. ☞ La maestra de 3º grado "A" dice que las niñas se dan cuenta del sentimiento de miedo pero hay que tener valentía para que la seguridad de ellas no se tambalee. ☞ La maestra de 1º grado "B" expreso que el miedo la llevo a sentirse insegura de afrontar un grupo de 30 niñas, haciendo que ellas se descontrolaran.

Resulta significativo que un 16,7% de las maestras (Colegio "A") respondieron que no pueden continuar con sus actividades y que este sentimiento es transmitido a los niños, ya que estos quedan inquietos. Vale la pena señalar a la maestra que responde que cuando tiene un sentimiento de miedo es sincera con los alumnos y les pide ayuda para afrontar la situación. Mientras que otra maestra (Colegio "B") responde que su estado de ánimo baja cuando siente miedo y sin embargo hace lo posible para que sus alumnos no se den cuenta. En conclusión se observó que varias maestras respondieron de

Resultados

manera diferente, sin embargo muchas coinciden que el sentimiento de miedo se transmite.

Estas expresiones, de comportarse como si las emociones no existieran y creer que los alumnos no se dan cuenta, parece una constante en los estilos de las docentes de manejar las emociones; de igual manera, pareciera que no se dan cuenta que estos estilos afectan la paz en el aula.

Tabla Nº 9.- Pregunta 4 e.- Cuando sientes culpa por alguna situación en la cual has debido actuar de una manera y no lo hiciste, ¿cómo afecta esto tu día en el aula? ¿Crees que esta culpa afecta de alguna manera a tu grupo de alumnos?

¿Cómo crees que les afecta?

Características. Cuando Sientes culpa las afecta y afecta al grupo de la siguiente manera:	“A”	“B”	Total	%
Si se rectifica a tiempo no afecta.	1	1	2	16,7
Rectifico y si afecta a las niñas pide disculpas	-	2	2	16,7
Habla con las niñas y les explica el por qué de las cosas	-	1	1	8,3
Trata de que no afecte, conversa con las niñas y pide ayuda a otros maestros.	-	1	1	8,3
Si es con las niñas habla y rectifica, pero si el sentimiento es externo lo deja afuera porque la culpa afecta a las niñas hasta donde uno lo permita.	-	1	1	8,3
La culpa le provoca desánimo y los niños al ver esta actitud también se desaniman.	1	-	1	8,3
Trata de corregir y cambia su actitud hacia los niños pero dice que su culpa no los afecta.	1	-	1	8,3
Se desconcentra y piensa constantemente en la situación que le hace sentir culpa, y esto causa que los niños se dispersen y no terminen las actividades.	1	-	1	8,3
Cuando se siente culpable le cuesta rectificar pero lo hace y los alumnos se muestran comprensivos ante la culpa de la maestra	1	-	1	8,3
Habla con los niños para que ellos entiendan que está rectificando.	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Resultados

Cuadro N° 15.- Comparación entre el Colegio “A” y el Colegio “B” en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 4 e

Colegio “A”	Colegio “B”
☞ La maestra de 1º grado “A2” afirma que la culpa le provoca desánimo y los niños al ver el desánimo también se desaniman.	☞ La maestra de 1º grado “B” afirma que cuando siente culpa si se rectifica a tiempo no afecta.
☞ La maestra de 2º grado “A1” trata de corregir y cambia su actitud hacia los niños pero dice que su culpa no los afecta.	☞ Varias maestras cuando sienten culpa rectifican y si afecta a las niñas piden disculpas
☞ La maestra de 3º grado “A1” cuando siente culpa se desconcentra y piensa constantemente en la situación que le hace sentir culpa, y esto causa que los niños se dispersen y no terminen las actividades.	☞ La maestra de 2º grado “B” cuando siente culpa habla con las niñas y les explica el por qué de las cosas.
☞ La maestra de 3º grado “A2” cuando se siente culpable le cuesta rectificar pero lo hace y los alumnos se muestran comprensivos ante la culpa de la maestra.	☞ La maestra de 2º grado “A” trata de que la culpa no afecte a su salón de clases, conversa con las niñas y pide ayuda a otros maestros.
☞ La maestra de 2º grado “A1” cuando se siente culpable habla con los niños para que ellos entiendan que está rectificando.	☞ La maestra de 3º grado “A” cuando siente culpa si es con las niñas habla y rectifica, pero si el sentimiento es externo lo deja afuera porque la culpa afecta a las niñas hasta donde uno lo permita
☞ La maestra de 1º grado “A1” cuando se siente culpable rectifica a tiempo y esto no afecta a los niños.	

Un 16,7% de las maestras de ambos colegios afirman que si sienten culpa por alguna situación en la cual ellas creen no haber actuado bien, rectifican a tiempo para que esto no afecte a los niños y niñas. Otro 16,7% de las maestras (Colegio “B”) respondieron que si se sienten culpables por alguna acción, rectifican y piden disculpas a sus alumnos. Es importante mencionar que una maestra expresó que le provoca desánimo y los niños y niñas al ver el desánimo también se pierde su entusiasmo.

Análisis General del manejo de la preocupación, rabia, tristeza, miedo y culpa por parte de las docentes:

☞ La mayoría de las docentes estudiadas están atentas a que sus preocupaciones no afecten a los niños. Lo hacen conversando o tratando de no demostrar sus sentimientos.

☞ Cuando las maestras están molestas, en su mayoría, expresaron que cambian sus actividades y actitudes.

☞ La tristeza es afrontada por cada docente en distinta manera, como por ejemplo unas dicen que los niños le quitan la tristeza y otras no pueden asistir a la institución.

☞ Se observó una gran variedad de respuestas con respecto al manejo del miedo, sin embargo se encontraron coincidencias en cuanto a que el sentimiento de miedo se transmite.

☞ Cuando tienen sentimiento de culpa, la mayoría de las maestras dice que rectifican y hablan con los niños para que no les afecte.

Pregunta 5

Tabla Nº 10.- ¿Qué actitud tomas para resolver las situaciones difíciles que se te presentan en tu vida diaria?

Características. Para resolver situaciones difíciles las maestras toman una actitud de:	“A”	“B”	Total	%
Retirarse a reflexionar sobre la situación o situaciones difíciles y luego las enfrentan.	3	3	6	50
Enfrentar estas situaciones a través del diálogo de manera inmediata.	-	2	2	16,7
Buscar apoyo en otras personas para llegar a la solución	1	1	2	16,7

Resultados

Positiva para buscar la solución.	2	-	2	16,7
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 16.- Comparación entre el Colegio “A” y Colegio “B” en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 5

Colegio “A”	Colegio “B”
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias maestras muestran una posición positiva ante las situaciones difíciles. ☞ La maestra de 2º grado “A2” busca apoyo de terceras personas, como la psicóloga, psicopedagoga, directora, etc. ☞ La maestra de 1º grado “A2” se aparta a reflexionar para luego afrontar la situación. ☞ Otras maestras expresaron que para solucionar los conflictos mantiene una actitud calmada. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias maestras comentaron que se retiran a reflexionar sobre la situación o situaciones difíciles y luego las enfrentan. ☞ Otras maestras indicaron que enfrentan estas situaciones a través del dialogo de manera inmediata. ☞ Otra maestra señaló que busca el apoyo de sus seres querido para enfrentar las situaciones difíciles que se le presentan. ☞ La maestra de 2º grado “B” dice que para resolver situaciones difíciles en su vida reflexiona y toma una actitud pasiva.

Las maestras del Colegio “B” en general enfrentan las situaciones difíciles recurriendo a la reflexión, al diálogo o al apoyo de otras personas. De igual manera las maestras de Colegio “A” enfrentan las situaciones difíciles reflexionando, buscando apoyo de otros o tomando una actitud positiva.

En resumen, la característica más resaltante que se observó fue que todas las maestras adoptan actitudes adecuadas y distintas ante la solución de un conflicto. El 50% de las maestras pertenecientes a las dos instituciones manifestó reflexionar antes de tomar una decisión o actuar. El 50% restante de las maestras está distribuido equitativamente entre acciones de buscar apoyo de otros, tomar una actitud positiva y dialogar para tomar decisiones o ejecutar una acción.

Resultados**Pregunta 6**

Tabla N° 11.- ¿Recuerdas algún momento en particular cuando definitivamente la paz se fue del aula? Describe qué pasó.

Características. Las maestras expresaron que un momento en que la paz se fue del aula fue:	“A”	“B”	Total	%
En situaciones diferentes donde el factor común era el enfrentamiento de las niñas de manera ofensiva.	-	3	3	25
Durante el periodo de adaptación, a mediados del año escolar, ya que las niñas las comparaban con las maestras anteriores.	-	2	2	16,7
Cuando una niña sufrió un ataque de epilepsia y las niñas no entendían que pasaba y constantemente preguntaban.	-	1	1	8,3
Cuando entra una persona extraña.	1	-	1	8,3
Siempre hay paz en su salón de clases.	2	-	2	16,7
Cuando aceptó a un niño con problemas de agresividad ya que ella no pudo manejar la situación.	1	-	1	8,3
Cuando se realiza la actividad de lectura veloz, ya que los niños se alborotan.	1	-	1	8,3
Cuando los representantes vienen molestos y hablan directamente con la directora y esta le llama la atención con autoridad.	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 17.- Comparación entre el Colegio “A” y Colegio “B” en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 6

Colegio “A”	Colegio “B”
☞ La Maestra de 3° A2 expreso que la paz se interrumpe del aula cuando entra una persona extraña.	☞ Algunas de las maestras entrevistadas exteriorizaron situaciones diferentes en donde el factor común era el enfrentamiento de las niñas de manera ofensiva.
☞ Unas maestras dicen que siempre hay paz en su salón de clases.	☞ Otra maestra expresó una situación en particular en donde una niña sufrió un ataque de epilepsia y las niñas no entendían que pasaba y constante preguntaban.
☞ La maestra de 1° A2 contó que la paz se fue del salón de clases cuando acepto a un niño con problemas de agresividad ya que ella no pudo manejar la situación.	☞ Otra maestra dijo que el momento donde definitivamente la paz se fue del salón, fue durante el periodo de
☞ La maestra de 2° A2 afirmo que la paz es interrumpida cuando se realiza la actividad de lectura veloz, ya que los	

Resultados

- niños se alborotan.
- ☞ La maestra 3º A1 señaló que la paz se ve interrumpida en su salón de clases cuando los representantes vienen molestos y hablan directamente con la directora y ésta le llama la atención con autoridad.
- ☞ Por último otra maestra indicó que el momento en donde la paz se va del salón es cuando las niñas llegan del recreo y cuentan todas las situaciones que le pasaron (situaciones de agresión entre unas y otras)
- adaptación, a mediados del año escolar, ya que las niñas la comparaban con las maestras anteriores.

Un 25 % de las maestras, todas pertenecientes al Colegio “B”, coinciden que la paz fue interrumpida en el aula por situaciones de agresión entre las niñas.

El otro 25% de las maestras, en este caso pertenecientes al Colegio “A” expresaron que pierden la paz en su salón de clases cuando se suscitan situaciones irregulares, por ejemplo, cuando personas extrañas entran al salón.

Podemos concluir que la mayoría de las situaciones en donde la paz fue interrumpida en el salón de clases son a causa de comportamientos agresivos por parte de estudiantes y factores ajenos que alteran la rutina diaria.

Pregunta 7

Tabla Nº 12.- ¿Qué crees que necesitas para promover momentos de paz en el aula?

Características. Las maestras afirmaron que necesitan:	“A”	“B”	Total	%
Que las niñas aprendan a reflexionar y a rezar para conseguir la paz.	-	1	1	8,3
Estrategias para padres y docentes, una integración casaescuela y recursos audiovisuales que ayuden a desarrollar una convivencia en armonía.	1	1	2	16,7
Técnicas, estrategias y dinámicas para el grupo (cuentos, música, canciones, juegos).	4	2	6	50
El conocimiento de si mismo como docente y actitud positiva hacia la paz	1	1	2	16,7
Unificar los valores en el salón de clases	-	1	1	8,3
Total	6	6	12	100

Resultados

Cuadro N° 18.- Comparación entre el Colegio “A” y el Colegio “B” en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 7

Colegio “A”	Colegio “B”
☞ Las maestras entrevistadas contestaron de manera diferente. Técnicas, cuentos, canciones, juegos, música, trabajar en conjunto con los padres, actividades recreativas y el conocimiento de si mismo como docente y actitud positiva hacia la paz son las necesidades expresadas por las docentes para promover la paz dentro del salón de clases	Todas las maestras entrevistadas contestaron de manera diferente. Reflexión, integración entre la casa y el colegio, convivencia, material audiovisual, estrategia, dinámicas que unan al grupo y el conocimiento de si mismo para promover un mejor aprendizaje de la paz unificar los valores dentro del salón de clases son las necesidades para promover la paz en el aula.

El 50% de las maestras, de las dos instituciones, expresaron la necesidad de disponer de más técnicas, actividades (juegos, canciones, cuentos), material audiovisual, estrategias que ayuden a promover las paz en el salón de clases. Es importante destacar que un 16,6 % comentó que se necesitan estrategias para padres y docentes, una integración casa-escuela y recursos audiovisuales que ayuden a desarrollar una convivencia en armonía.

Pregunta 8

Tabla N° 13.- ¿Como definirías la paz?

Características. Las maestras definieron la paz como:	“A”	“B”	Total	%
Algo bello y grande que se lleva por dentro	1	-	1	8,3
Tranquilidad, armonía y reflexión	3	3	6	50
El mejor estado del ánimo con uno mismo y su entorno.	1	1	2	16,7
Un estado de relajación total.	-	1	1	8,3
La armonía, el trato cordial entre las personas, la tolerancia y el respetar los puntos de vista	-	1	1	8,3
Paz individual que la definió como actuar correctamente y sentirse tranquilo y la paz exterior como la ausencia de guerra y la tranquilidad mundial.	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Resultados**Cuadro N° 19.-** Comparación entre el Colegio “A” y el Colegio “B” en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 8

Colegio “A”	Colegio “B”
☞☞La maestra de 3º grado “A1” definió la paz como algo bello y grande que se lleva por dentro.	☞☞La de 2º grado “B” definió la paz como el mejor estado de ánimo del ser humano y del mundo.
☞☞Varias maestras señalaron que para ellas la paz era tranquilidad, armonía y reflexión.	☞☞Varias maestras contestaron que la paz es un estado de tranquilidad
☞☞La maestra de 1º grado “A2” dijo que la paz es el mejor estado del ánimo con uno mismo y su entorno.	☞☞La maestra de 3º grado “B” expresó que la paz es un estado de relajación total
☞☞La maestra de 3º grado “A2” dio dos definiciones de paz. La paz individual que la definió como actuar correctamente y sentirse tranquilo y la paz exterior como la ausencia de guerra y la tranquilidad mundial.	☞☞La maestra de 2º grado “A” destacó que la paz envuelve muchos aspectos como la armonía, el trato cordial entre las personas, la tolerancia y el respetar los puntos de vista.

Cabe destacar que el 50% de las maestras del Colegio “A” y el Colegio “B” definieron la paz como un estado de tranquilidad y armonía. Es importante resaltar que 8,3% de las maestras definió la paz como paz individual y paz exterior, siendo la tranquilidad la base de las mismas. El 8,3% dijo que la paz envuelve muchos aspectos, pero los principales son la armonía, el trato cordial entre las personas, la tolerancia y respetar los puntos de vistas, para esta maestra la paz es algo más que sólo tranquilidad.

Pregunta 9**Tabla 14.-** ¿Cómo actúas cuando se suscita una situación de irrespeto en el salón de clases, entre niños o entre adultos y niños?

Características.	“A”	“B”	Total	%
Las maestras contestaron que cuando se suscita una situación de irrespeto:				
hace que los niños se coloquen en el puesto del otro	1	2	3	25
Ante el salón, pregunta a los niños que sucedió y resuelve, y entre niños y adultos	-	1	1	8,3

Resultados

ayuda a resolver el problema.				
Tanto al adulto y a los niños los llama a reflexión, analiza el problema, se propone un acuerdo y normalmente se llega a la disculpa.	1	2	3	25
Hablo con los niños y les pido que solucionen el problema	-	1	1	8,3
Conversa con los niños y lo trabaja de forma general	1	-	1	8,3
Trata de solucionarlo hablando con las dos partes y si no lo resuelve lo pasa a dirección	1	-	1	8,3
Entre niños, hace que se pidan disculpas y entre adulto y niño lo pasa a dirección u otras instancias.	2	-	2	16,7
Total	6	6	12	100

Cuadro N° 20.- Comparación entre el Colegio "A" y el Colegio "B" en cuanto a las respuestas de la pregunta N° 9

Colegio "A"	Colegio "B"
<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 1º grado "A2" respondió que tanto al adulto y a los niños los llama a reflexión, analiza el problema, se propone un acuerdo y normalmente se llega a la disculpa. ☞ La maestra de 1º grado "A1" hace que los niños se coloquen en el puesto del otro ☞ La maestra de 2º grado "A2" dice que conversa con los niños y lo trabaja de forma general ☞ La maestra de 3º grado "A1" trata de solucionarlo hablando con las dos partes y si no lo resuelve lo pasa a dirección. ☞ Varias maestras afirmaron que entre niños, hacen que se pidan disculpas y entre adulto y niño lo pasa a dirección u otras instancias. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Varias maestras contestaron que en situaciones de irrespeto hacen que los niños se coloquen en el puesto del otro. ☞ La maestra de 3º grado "B" expresó qué ante el salón, pregunta a los niños que sucedió y resuelve el conflicto, y entre niños y adultos ayuda a resolver el problema. ☞ La maestra de 1º grado "B" dice que habla con los niños y les pide que solucionen el problema. ☞ Varias maestras contestaron que tanto al adulto y a los niños los llama a reflexión, analiza el problema, se propone un acuerdo y normalmente se llega a la disculpa.

En cuanto al respeto en el aula, se observa que en ambos colegios podemos las maestras desempeñan un papel importante cuando surgen los problemas en ésta área, sin embargo un porcentaje significativo intenta que los niños sean los que los solucionen (58,33%). El 25% de las maestras,

Resultados

todas de Colegio "A" envían el caso a dirección cuando no pueden resolver el problema, sea este entre dos niños o entre adulto y niño.

Pregunta 12

Tabla Nº 15- ¿Existe confianza dentro de tu salón de clases? ¿Por qué?

Características. Las maestras contestaron que existe confianza dentro del salón de clase porque:	"A"	"B"	Total	%
Dialoga y explica las razones y las decisiones tomadas a las niñas	-	1	1	8,3
Las niñas pueden hacer y decir lo que quieran siempre dentro de las normas y cuentan las situaciones que les sucede en casa	1	1	2	16,7
Las niñas se acercan y cuentan sobre las situaciones que les ocurren, en la casa, en el colegio, etc.	2	4	6	50
Existe una comunicación abierta entre la maestra y los niños, en donde ellos se pueden acercar a preguntar y comentar cualquier cosa.	3	-	3	25
Total	6	6	12	100

Cuadro Nº 21.- Comparación entre el Colegio "A" y el Colegio "B" en cuanto a las respuestas de la pregunta Nº 10

Colegio "A"	Colegio "B"
<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 3º grado "A2" comenta que en su salón de clases existe confianza porque las niñas pueden hacer y decir lo que quieran siempre y cuando exista respeto ☞ Varias maestras señalaron que en su salón de clase existe confianza porque las niñas se aproximan y comentan sobre las situaciones que les ocurren, en la casa, en el colegio, etc. ☞ Otras maestras respondieron que existe confianza porque hay una comunicación abierta entre la maestra y los niños, en donde ellos se pueden acercar a preguntar y comentar cualquier cosa. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ La maestra de 2º grado "A" que existe confianza porque dialoga y explica las razones y las decisiones tomadas a las niñas ☞ La maestra de 3º grado "B" afirma que si hay confianza porque las niñas pueden hacer y decir lo que quieran siempre dentro de las normas y cuentan las situaciones que les sucede en casa ☞ Varias maestras comentan que si existe confianza porque las niñas se acercan y cuentan sobre las situaciones que les ocurren, en la casa, en el colegio, etc.

El 75% de las maestras de los dos colegios expresaron que sí hay confianza en su salón de clases gracias a la comunicación existente entre los niños y ellas.

Resultados

Cabe desatacar que un 8,33% expresó que existe confianza por que dialoga y explica las razones y las decisiones tomadas a los niños.

Pregunta 11**Tabla 16-** ¿Cómo manejas la justicia dentro del salón de clases?

Características. Las maestras contestaron que imparten la justicia dentro de su salón de clase de la siguiente manera:	“A”	“B”	Total	%
Pregunta las soluciones posibles que las niñas darían y luego se llega a un consenso siendo el docente el árbitro.	1	1	2	16,7
Con respeto y con la regla de dar para recibir.	1	1	2	16,7
Impartiendo ella la justicia, llamando a la reflexión y haciendo tomar conciencia a los alumnos de la situación.	-	1	1	8,3
Siendo objetiva y lleva el caso a discusión entre las niñas para que ellas comenten su opinión.	-	1	1	8,3
Dando ella las pautas y si las niñas no lo cumplen obtendrán una sanción impartida por la maestra.	-	1	1	8,3
A todas por igual.	2	1	3	25
Los niños defienden sus puntos de vista y ella toma la decisión.	1	-	1	8,3
Trabajando con los niños	1	-	1	8,3
Total	6	6	12	100

Cuadro Nº 22.- Comparación entre el Colegio “A” y el Colegio “B” en cuanto a las respuestas de la pregunta Nº 11

Colegio “A”	Colegio “B”
☞ La maestra de 1º grado “A2” imparte la justicia dentro del salón de clases preguntando las soluciones posibles que las niñas darían y luego llegan a un consenso siendo el docente el árbitro.	☞ La maestra de 2º grado “A” imparte la justicia dentro de su salón de clases preguntando las posibles soluciones que las niñas darían y luego llegan a un consenso
☞ La maestra de 1º grado “A1” afirma que imparte la justicia dentro del aula con respeto hacia ella y sus alumnos y con la regla de dar para recibir.	☞ La maestra de 3º grado “B” imparte la justicia en su aula con respeto y con la regla de dar para recibir.
☞ Varias maestras dicen que imparten la justicia en el aula tratando a todas por igual.	☞ La maestra de 3º grado “A” impartiendo ella la justicia en su salón de clases, llamando a la reflexión y haciendo tomar conciencia a los alumnos de la situación.
☞ La maestra de 3º grado “A2” dice que imparte la justicia en su salón de clase	☞ La maestra de 1º grado “A” imparte la justicia en su salón de clases siendo objetiva y llevando el caso a discusión entre las niñas

Resultados

<p>haciendo que los niños defienden sus puntos de vista y ella toma la decisión de como resolverlo.</p> <p>☞ La maestra de 2º grado "A2" fomenta la justicia en el aula trabajando con los niños</p>	<p>para que ellas comenten su opinión.</p> <p>☞ La maestra de 2º grado "B" afirma que imparte la justicia en el aula dando ella las pautas y si las niñas no lo cumplen obtendrán una sanción impartida por la maestra.</p> <p>☞ La maestra de 1º grado "B" imparte la justicia dentro de su salón de clases a todas por igual.</p>
--	---

En ambos colegios la justicia, en la mayoría de las situaciones, es manejada exclusivamente por el docente (75%). Cabe destacar que el 25% de las maestras (16,6% de Colegio "A" y el 8,33% del Colegio "B") trabajan en conjunto con los niños para administrar la justicia en el salón de clases.

Instrumento 2. "Entrevista a las directoras de las instituciones"

Este instrumento se utilizó con el propósito de complementar la información de las instituciones con respecto a su misión, cómo promueven los valores, y la opinión que tienen acerca de la realización de un manual de actividades y estrategias que favorezcan la paz dentro del salón de clases.

Pregunta 1

Cuadro 23.- ¿Cuál es la misión del colegio o Colegio?

Colegio "A"	Colegio "B"
a. La directora expresó que la misión es enseñar a los alumnos a enfrentar la realidad, a ser hombres del futuro.	b. La directora contestó que la misión es la formación integral humana, no sólo intelectual sino como persona con valores y actitudes ante la sociedad, la formación de ciudadanos y cristianos en forma conjunta.

Resultados**Pregunta 2**

Cuadro 24.- ¿Qué objetivos son los más importantes para esta Institución?

Colegio "A"	Colegio "B"
☞ La directora concluyó que Instruir, educar y encaminar una juventud para que pueda enfrentar las situaciones de la sociedad era el objetivo principal.	☞ La directora dijo que el objetivo principal era: "Formar personas" dialogando los objetivos de la teoría con los objetivos que te propone la realidad.

Pregunta 3

Cuadro Nº 25.- ¿Cómo se fomenta el cumplimiento de esos objetivos?

Colegio "A"	Colegio "B"
☞ Que se fomenta por jerarquías de directivos a los docentes y de docentes a los alumnos a través de mucha orientación en función de las normas y las responsabilidades.	☞ Dijo que se fomenta trabajando con los docentes, formando un equipo, no sólo en cuanto a técnicas y conocimientos que los mantengan al día, sino también en la filosofía del plantel para que exista la misión compartida con el laico. También se trabaja el acompañamiento del personal, supervisiones sin sanciones sino con sugerencias y asesoramiento para su mejoramiento. ☞ La atención individualizada a las niñas para así poder ayudarlas en todas las situaciones que se puedan.

Pregunta 4

Cuadro Nº 26.- ¿Cuáles son los principales valores de esta Colegio?

Colegio "A"	Colegio "B"
☞ La directora dijo que los valores morales y cívicos para poder vivir en sociedad	☞ La directora enumeró los siguientes valores: El sentido del respeto, la convivencia, el sentido de responsabilidad, la constancia ante la formación y la claridad en la metas a seguir. También la sencillez, la verdad, las coherencias y las actitudes de servicio.

Pregunta 5

Cuadro Nº 27.- ¿Qué aspectos del comportamiento y rendimiento de sus alumnos son los que más satisfacen a esta dirección?

Colegio "A"	Colegio "B"
☞ Que lo que más le satisface es cuando	☞ La directora dijo que los

Resultados

los niños entran en colegios "B"s, las pruebas que dan los niños son catalogadas como excelentes y A-1

comportamientos de sus alumnas que más la satisficían son la sensibilidad hacia lo que el otro es como persona, la capacidad de tolerar, cuando se sensibilizan por un momento de dolor y reaccionar ante esto. A nivel intelectual la habilidad que tienen para aprovechar sus capacidades de razonamiento, de argumentación, de lógica, manuales, etc.

Pregunta 6

Cuadro N° 28.- ¿Podría usted describir, de manera general, el comportamiento de los niños y niñas de primera Etapa de Educación Básica? ¿Resaltan algunos comportamientos en particular que merezcan la pena ser señalados o descritos?

Colegio "A"	Colegio "B"
<p>☞ La directora describió que el comportamiento de los niños entre 5 a 9 años es normal, algunos muy tranquilos, otros muy juguetones y otros que hay que irlos llevando para que desarrollen un comportamiento como debe ser</p>	<p>☞ La directora afirmó que son niñas con mucha creatividad, muchas potencialidades, pero que son poco atendidas u oídas en casa, tienen falta de apoyo a nivel familiar. Existen grupos de niñas con actitud agresiva que cuando les das una oportunidad, canalizas sus energías, son muy alegres y cariñosas</p>

Pregunta 7

Cuadro N° 29.- ¿Piensa que es importante fomentar actividades, estrategias y juegos que promuevan el diálogo, la confianza, el respeto, la justicia, entre otras? ¿Nos podría explicar cómo lo hace?

Colegio "A"	Colegio "B"
<p>☞ Si, contestó la directora y prosiguió diciendo: porque hay que guiar al alumno en todas las etapas para que comprenda cómo debe comportarse.</p> <p>☞ A través de estrategias que cada docente aplica en su salón de clases.</p>	<p>☞ Si, afirmó la directora y luego dijo creando espacios y proponiendo actividades donde se concreticen la teoría que se da, ya que los valores se refuerzan con actitudes, de actitudes es la vida. Por eso yo pienso que como colegio debemos revisar esto porque estamos hablando mucho y actuando poco</p>

Resultados**Pregunta 8**

Cuadro N° 30.- ¿Tiene Colegio los recursos humanos y materiales para lograrlo?

Colegio "A"	Colegio "B"
<p>☞ Nos valemos de todo para adquirir recursos y prestarle a los alumnos lo mejor. Tenemos una biblioteca que a duras penas tiene material didáctico y audiovisual, pero utilizamos esto como mejor se puede.</p>	<p>☞ La directora del plantel dice que si y que no. Si, porque en el fondo tiene un personal capacitado, hay personas que tienen motivación, entusiasmo y la capacidad de organización de eventos. Dice que no, porque el ambiente que el equipo docente ha creado entre ellos limita la iniciativa de otros, sus problemas particulares, económicos, de pareja.</p>

Pregunta 9

Cuadro N° 31.- ¿Cómo es la comunicación y la participación de la institución con los representantes?

Colegio "A"	Colegio "B"
<p>☞ La directora expresó que es a través de las tres asambleas estipuladas para final de cada lapso. Y a través de las citaciones que mandan las maestra a los representantes.</p>	<p>☞ La directora expreso que están pendiente de ellos y que han tratado de crear nuevos medios de comunicación diferente al tradicional. También dijo que la junta directiva, conformada por padres, está bien pendiente y pasa mucho tiempo tratando de hablar con otros padres.</p> <p>☞ Se utilizan diversos canales para la comunicación (maestra, coordinadora u orientadora)</p>

Pregunta 10.

Cuadro N° 32.- ¿Qué es para Usted la paz?

Colegio "A"	Colegio "B"
<p>☞ La directora expreso que la paz es un estado de relajación con sus alumnos y tiene la capacidad de relajarse en cualquier situación.</p>	<p>☞ La directora definió la paz como una actitud interna y la serenidad consigo que si no existe es difícil proyectarla. La paz brota de la satisfacción de lo que eres como ser humano</p>

Resultados**Pregunta 11**

Cuadro N° 33.- ¿Cómo se maneja en Colegio, tanto con los docentes como con los alumnos?

Colegio "A"	Colegio "B"
☞ La directora dijo que manejan la paz hablando con los alumnos	☞ La directora afirmó que las maestras se han dado cuenta que las niñas tienen mucha agresividad y se han propuesto crear proyectos para atacar esto.

Pregunta 12

Cuadro 34.- ¿Qué opina acerca de la realización de un manual para los docentes de la Primera Etapa de Educación Básica que contenga actividades y estrategias didácticas que fomenten la paz dentro del aula, adecuadas al período de desarrollo de estos niños y niñas?

Colegio "A"	Colegio "B"
☞ La directora del "A" dijo que le parecía muy bueno porque no hay nada escrito que ella conozca que trate este tema.	☞ La directora expresó que sería no sólo la respuesta para su institución sino para mucha personas, el manual proporcionaría estrategias y actividades a las que puede recurrir, ya que la no tienen tiempo para realizarlas ellos mismos.

De la entrevista realizada a las directoras de los planteles podemos resaltar que en ambas instituciones la misión y los objetivos están dirigidos hacia la formación de hombres de futuro, buenos ciudadanos que puedan enfrentar la realidad y que esto lo consiguen a través del diálogo entre todas las personas que se encuentran dentro del plantel.

Otro punto importante es que los valores de una institución no fueron definidos por una directora en cambio la otra nos especificó los valores fundamentales del colegio: responsabilidad, convivencia, constancia, etc.

Resultados

Por último podemos resaltar que las directoras de ambos colegios expresaron que era muy importante la elaboración de un manual de actividades que ayudara a fomentar la paz dentro del salón de clases ya que no conocían la existencia de algo semejante o parecido y que el manual sería una respuesta a muchas interrogantes que ellas se han planteado, así como también respondería a las necesidades que se tienen con respecto al tema de la paz en el aula a través del manejo de emociones, comportamientos y la vivencia de valores.

Las entrevistas a los directivos permiten concluir que es importante y necesaria la elaboración del manual de actividades para el fomento de la paz en el aula, como respuesta a las necesidades expresadas por las directoras.

Resultados

Instrumento 3: "Encuesta a los Padres y Representantes".

El objetivo de este instrumento es indagar el nivel de importancia que conceden los padres y representantes a la práctica de estrategias que promuevan valores como el diálogo, el respeto, la confianza y la justicia y saber su opinión sobre la relevancia de disponer de un manual de actividades que ayude al logro de la paz dentro del salón de clases.

Pregunta # 1:

Gráfico N° 1.- A: ¿Qué tan importante es para usted que se estimulen estrategias para fomentar la confianza, el respeto, la justicia y el diálogo?

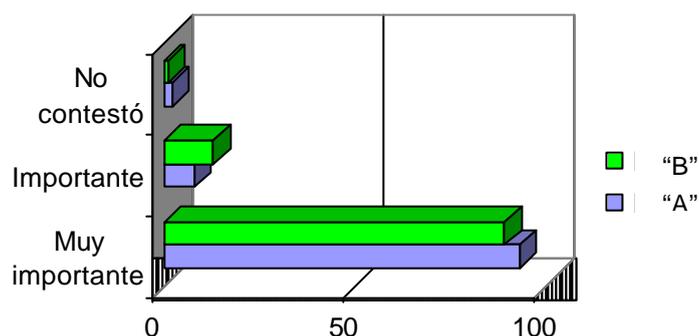


Tabla N° 17.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 1a

	"A"	%	"B"	%	% promedio
Muy importante	93	90,3%	89	86,4%	88,4%
Importante	8	7,8%	13	12,6%	10,2%
No contestó	2	1,9%	1	1%	1,4%
Total	103	100%	103	100%	100%

El 88,4% de los padres del Colegio "A" y del Colegio "B" contestaron que es muy importante para ellos fomentar la convivencia a través del diálogo, el

Resultados

respeto, la confianza y la justicia, lo que indica la necesidad de los padres con respecto a reforzar estos valores.

Gráfico N° 2-. B: ¿Por qué?

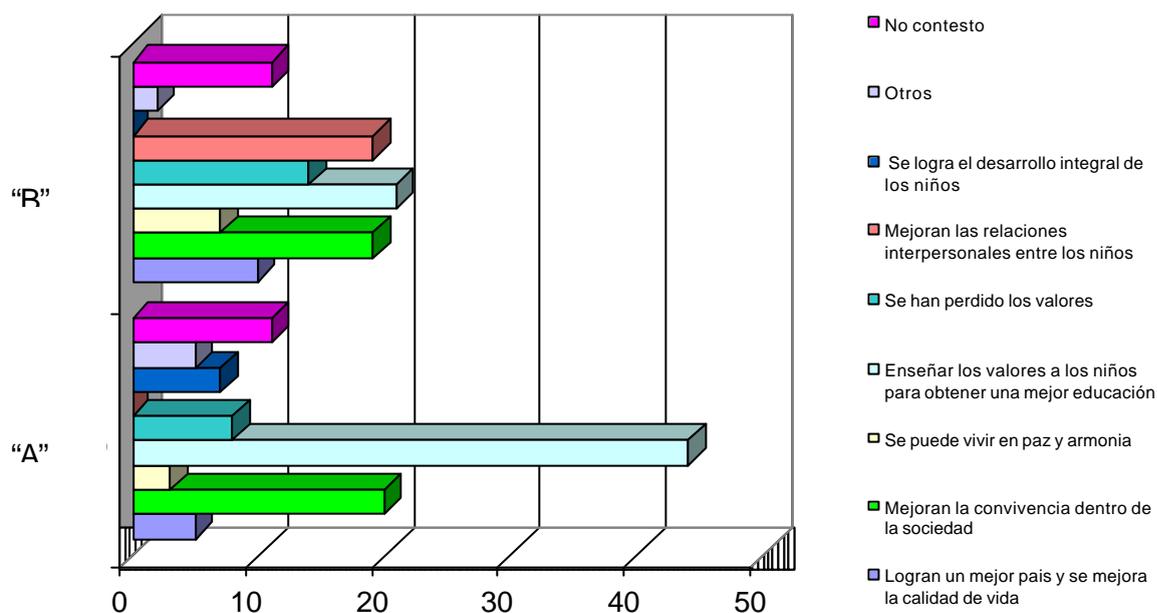


Tabla N° 18.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 1b

	"A"	%	"B"	%	%promedio
Logran un mejor país y se mejora la calidad de vida	5	4,85%	10	9,7%	7,2%
Mejoran la convivencia dentro de la sociedad	20	19,4%	19	18,5%	18,9%
Se puede vivir en paz y armonía	3	2,9%	7	6,8%	4,9%
Enseñar los valores a los niños para obtener una mejor educación	44	42,7%	21	20,4%	31,6%
Se han perdido los valores	8	7,8%	14	13,6%	10,7%
Mejoran las relaciones interpersonales entre los niños	0	0	19	18,5%	9,2%
Se logra el desarrollo integral de los niños	7	6,8%	0	0	3,4%
Otros	5	4,9%	2	1,94%	3,4%
No contesto	11	10,7%	11	10,7%	10,7%
	103	100%	103	100%	100%

Resultados

El 31,6% de los padres de ambos colegios indican que es necesario enseñar valores a los niños para tener una mejor educación. Mientras que el 18,9% afirmó que con los valores se mejora la convivencia dentro de la sociedad. Estos porcentajes nos indican que los padres están conscientes del debilitamiento de los valores en la actualidad y la importancia de la enseñanza de los mismos, lo cual podría dar a entender que los padres piensan que esto no se está enseñando ni practicando.

Preguntas # 2

Gráfico N° 3- En su opinión, ¿existen actividades en el salón de clases de su hijo(a) en que se fomenten la confianza, el respeto, la justicia y el diálogo?

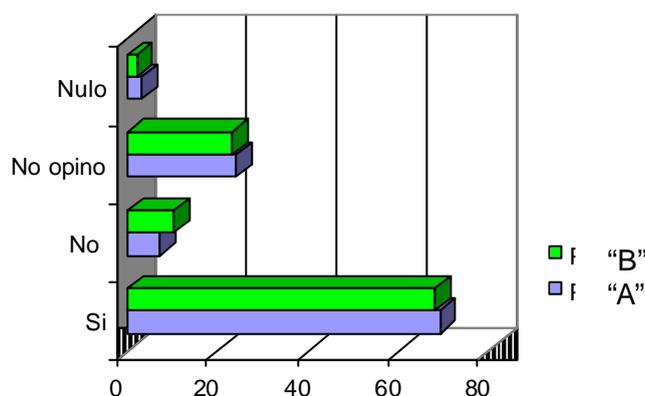


Tabla N° 19.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 2

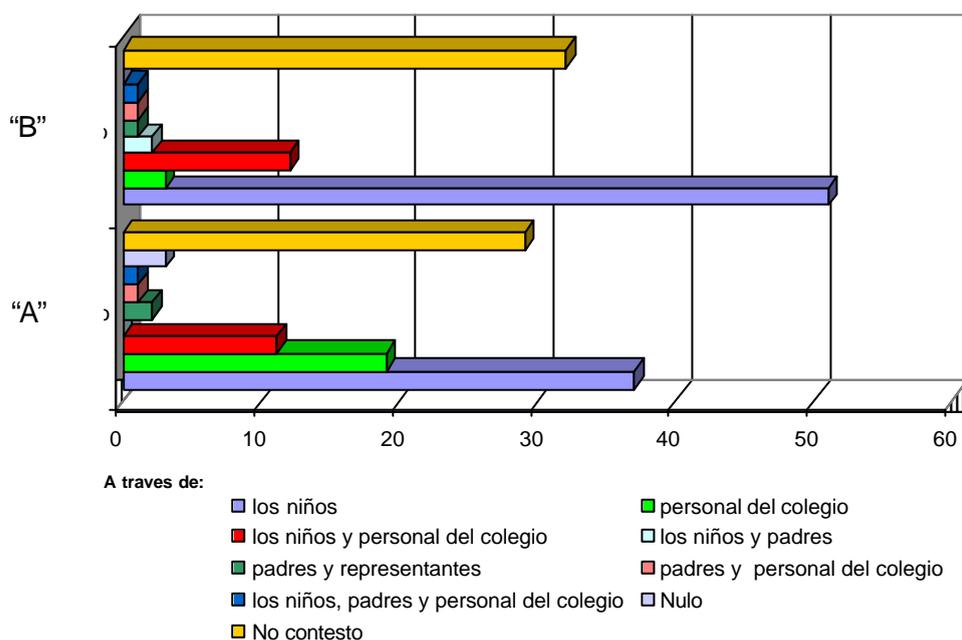
	"A"	%	"B"	%	% promedio
Si	69	67%	68	66%	66,5%
No	7	6,8%	10	9,7%	8,3%
No opino	24	23,3%	23	22,3%	22,8%
Nulo	3	2,91%	2	1,9%	2,4%
	103	100%	103	100%	100%

Resultados

Un 66,5% de los padres afirman que existen actividades en el salón de clases en donde se fomenta el diálogo, el respeto, la confianza y la justicia. Mientras que el 22,8% no opinó. Podemos concluir que la mayoría de los padres están conscientes de las actividades que se realizan en el aula; y que un menor porcentaje de representantes se abstienen a opinar con respecto a este tema.

Pregunta #3.

Gráfico N° 4.- De ser afirmativa la respuesta ¿Cómo obtuvo la información?



Resultados

Tabla Nº 20.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 3

	"A"	%	"B"	%	% promedio
los niños	37	35,9%	51	49,5%	42,7%
personal del colegio	19	18,4%	3	2,9%	10,7%
los niños y personal del colegio	11	10,7%	12	11,7%	11,1%
los niños y padres	0	0	2	1,9%	1%
padres y representantes	2	2%	1	1%	1,5%
padres y personal del colegio	1	1,0%	1	1%	1%
los niños, padres y personal del colegio	1	1,0%	1	1%	1%
Nulo	3	3%	0	0	1,4%
No contesto	29	28,2%	32	31%	29,6%
	103	100%	103	100%	100%

Un 42,7% de los padres y madres están enterados de las actividades que se realizan en el salón de clases por medio de sus hijos e hijas. Es importante resaltar que un porcentaje significativo (29,6%) de padres y madres no contestaron la pregunta.

Pregunta # 4.-

Gráfico Nº 5.- ¿Opina usted que debe existir comunicación entre la institución y los padres con respecto a estas estrategias?

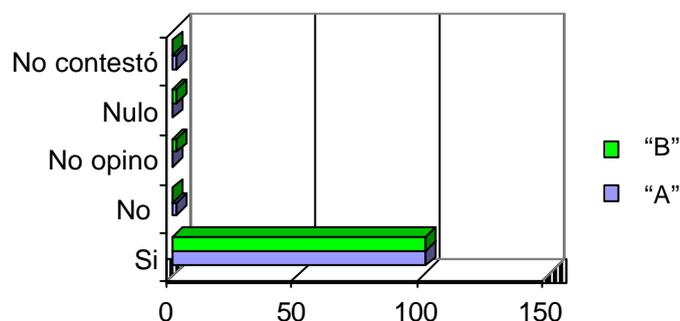


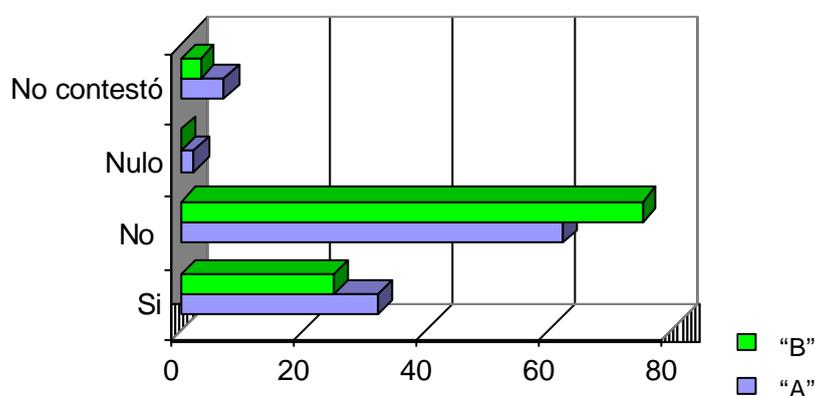
Tabla Nº 21.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 4

	"A"	%	"B"	%	%promedio
Si	101	98%	101	98%	98%
No	1	1%	0	0	0,5%
No opino	0	0	1	1%	0,5%
Nulo	0	0	1	1%	0,5%
No contestó	1	1%	0	0	0,5%
	103	100%	103	100%	100%

La gran mayoría (98%) de los padres y madres contestaron afirmativamente que debería haber comunicación entre ellos y las instituciones educativas donde estudian sus hijos, lo cual refleja una disposición al diálogo con los colegios por parte de éstos.

Pregunta # 5

Gráfico Nº 6-.A: ¿Conoce Usted algún material didáctico que contenga estrategias y actividades que fomenten la confianza, el respeto, la justicia y el diálogo?



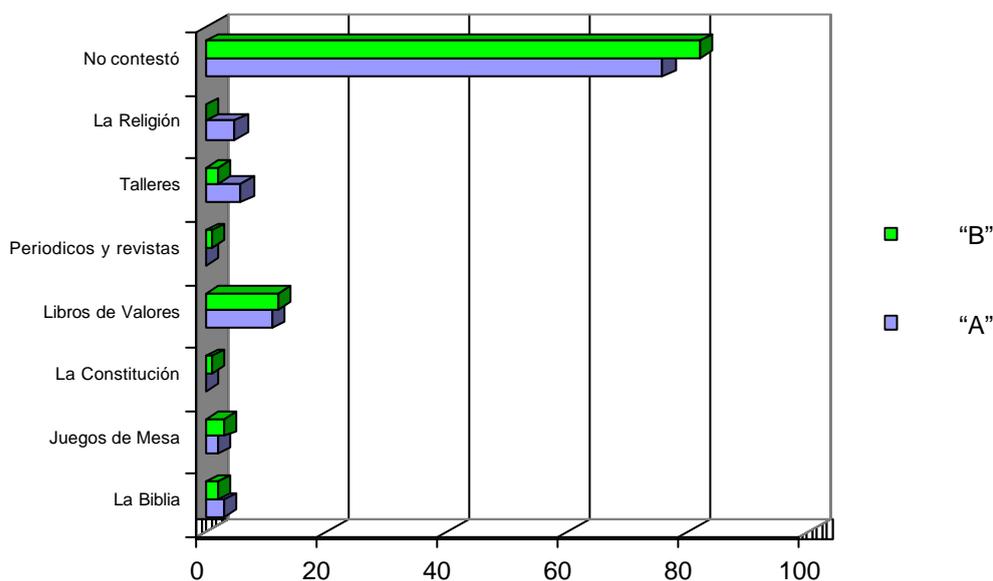
Resultados

Tabla Nº 22.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 5 a

	"A"	%	"B"	%	% promedio
Si	32	31%	25	24,3%	27,6%
No	62	60,2%	75	72,8%	66,5%
Nulo	2	2%	0	0	1%
No contestó	7	6,8%	3	2,9%	4,9%
	103	100%	103	100%	100%

El 66,5% de los padres contestaron que no conocen materiales didácticos que favorezcan el diálogo, el respeto, la confianza y la justicia. El 27,6% de los padres respondieron que sí conocían materiales didácticos, especificaron cuáles son.

Gráfico Nº 7-.B: De ser afirmativa la respuestas, indique qué tipo



Resultados

Tabla Nº 23.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 5 b

	"A"	%	"B"	%	%promedio
La Biblia	3	2,9%	2	1,9%	2,4%
Juegos de Mesa	2	1,9%	3	2,9%	2,4%
La Constitución	0	0	1	1%	0,5%
Libros de Valores	11	10,7%	12	11,7%	11,1%
Periódicos y revistas	0	0	1	1%	0,5%
Talleres	6	5,8%	2	1,9%	4%
La Religión	5	4,9%	0	0	2,4%
No contestó	76	73,8%	82	79,6%	76,7%
	103	100%	103	100%	100%

En esta respuesta se refleja el tipo de material didáctico que conoce el 27,6% de los padres que contestaron la pregunta anterior afirmativamente. Se puede notar que el 11,1% dijo que los que conocían eran los libros de valores utilizado por sus niños en el colegio. Cabe destacar que 4,3% de los padres que afirmaron conocer material didáctico no contestaron esta pregunta.

Pregunta # 6

Gráfico Nº 8.- ¿Qué relevancia podría tener para Usted la realización de un manual de actividades que ayude a los docentes a favorecer el logro de la paz en el salón de clases?

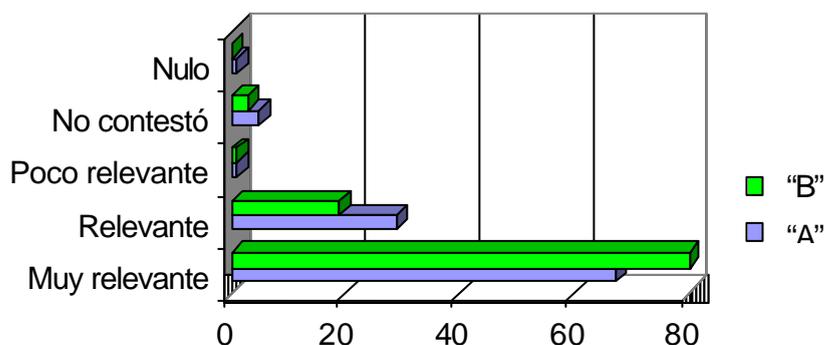


Tabla Nº 24.- Distribución de la cuantificación según las respuestas de la pregunta 6

	"A"	%	"B"	%	%promedio
Muy relevante	67	65%	80	77,6%	71,3%
Relevante	29	28,1%	19	18,4%	23,3%
Poco relevante	1	1%	1	1%	1%
No contestó	5	4,9%	3	3%	3,9%
Nulo	1	1%	0	0	0,5%
	103	100%	103	100%	100%

El 71,3% de los padres piensa que es de mucha relevancia que se realice un manual de actividades que ayuden al docente a promover la paz en el salón de clases. También es importante mencionar que un 23,3% piensan que es relevante este manual, para un total de 94,6% de los padres y madres de ambos colegios que apoyan la idea del manual. Estos datos sirven de apoyo para fundamentar el objetivo general de la presente investigación.

Instrumento 4: "Observación no participativa de las docentes en su actuación en el aula" (lista de cotejo)

Este instrumento se utilizó con el propósito de profundizar el diagnóstico sobre la situación de los docentes en cuanto al manejo de estrategias, para fomentar los valores que ayudan a favorecer la paz dentro del salón de clases. Cabe destacar que primero se realizó una grabación con una duración de 50 minutos de la rutina diaria a cada maestra, luego con la información recaudada

Resultados

se completó la ficha de cotejo. A continuación se presentan los cuadros con la información:

Tablas N° 25.- Frecuencia de los comportamientos de diálogo en las maestras

Diálogo		Frecuencia de aparición de los comportamientos en las maestras en un lapso de observación de 50 minutos																							
		"A"								"B"															
		M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% Total	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% Total	Total	% Total						
Comportamientos que favorecen el diálogo	La Maestra dialoga con los niños y/o las niñas para solucionar los problemas	-	-	-	1	-	-	1	1,45	-	1	3	-	4	4	12	23,08	13	10,74						
	La Maestra promueve el dialogo y las interacciones verbales entre los niños y/o las niñas a la hora de resolver un conflicto	-	-	-	-	-	-	-	0	-	1	-	-	1	6	8	15,38	8	6,61						
	La Maestra fomenta la comprensión de los punto de vista de los compañeros para solucionar los conflictos	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	2	2	3,85	2	1,65						
	La Maestra no actúa inmediatamente ante una situación de conflicto, espera que los alumnos inicien la resolución	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	0	-	0						
	La Maestra a través de preguntas y explicaciones estimula a los niños a resolver sus conflictos	-	-	-	1	-	-	1	1,45	-	1	-	-	-	1	2	3,85	3	2,48						
Comportamientos que impiden el diálogo	La Maestra se muestra impaciente y expresa frustración cuando tiene que manejar con frecuencia, al momento de manejar situaciones difíciles	5	1	2	-	4	1	13	18,84	-	-	-	-	-	-	-	0	13	10,74						
	La Maestra no otorga importancia a los conflictos que los niños y/o las niñas le presentan	-	-	-	-	-	-	-	0	4	-	-	7	1	-	12	23,08	12	9,93						
	La Maestra tiene el hábito de proporcionar directivamente la solución de los conflictos, de los niños y entre los niños, en el salón de clases	12	3	6	7	5	11	45	65,22	2	2	2	6	2	-	14	26,92	59	48,76						
	La Maestra ante situaciones de conflicto da instrucciones de manera secuencial: como por ejemplo: primero hagan esto, luego lo otro.	2	1	-	-	1	5	9	13,04	-	-	-	-	-	-	-	0	9	7,44						
	La Maestra recurre a otros adultos para solucionar los problemas que se presentan en el salón de clases	-	-	-	-	-	-	-	0	-	2	-	-	-	-	2	3,85	2	1,65						
		69								100								52		100		121		100	

Resultados

Con relación al diálogo podemos decir que se observó una ausencia considerable de comportamientos que lo favorezcan por parte de las maestras; y que predominan las comportamientos altamente directivos (48.76%) a la hora de resolver conflictos.

Las conductas resaltadas en amarillo en ambos colegios representan un porcentaje menor del 3% del total de las conductas de diálogo para la solución de conflictos utilizadas por las maestras en un período de 50 minutos. Las maestras de las dos instituciones utilizan con menos frecuencia estrategias de diálogo para la solución de conflictos caracterizadas por la comprensión de los puntos de vista de los compañeros, el inicio de la resolución por parte de los alumnos y la resolución de conflictos a través de preguntas y respuestas.

Las estrategias identificadas con el color verde son conductas que las maestras de un colegio realizan con mayor frecuencia y el otro colegio no las ejecuta o lo hace en un porcentaje mínimo. Corresponden también a comportamientos por parte de las maestras que reflejan un manejo adecuado de estrategias de solución de conflictos a través del diálogo en el aula.

Con respecto a comportamientos de dialogar y promover el diálogo con y entre los niños para solucionar problemas, se puede decir que en el Colegio "B" estas conductas se observan en un 38,46%. Mientras que en el Colegio "A" se observó un 1,45%.

Resultados

En resumen, en el Colegio "A" se observa una utilización mínima o ausencia del diálogo para la resolución de conflictos y en el Colegio "B" dos de las cinco conductas observadas, dialogar y promover el diálogo con y entre los niños para solucionar problemas, reflejan la utilización de estrategias adecuadas a través del diálogo para resolver conflictos.

También pudimos observar, en los cuadros resaltados en color rosado, que existen tres comportamientos que las maestras de un colegio utilizan con mayor frecuencia que en el otro y una conducta que las maestras de ambos colegios realizan con mayor frecuencia. No obstante esta conducta tiene un contraste significativo con respecto a la frecuencia en que se realiza entre uno y otro colegio. Las conductas son las siguientes:

En el Colegio "A" se observó la presencia de impaciencia y frustración al momento de dialogar para solucionar conflictos en un 18,84% y la las maestras dan instrucciones de manera secuencial en un 13,04%.

En el Colegio "B" se observó que un 23.8% de las maestras no conceden importancia a los conflictos que los niños y niñas le presentan, mientras que en el Colegio "A" no se presentó esta situación.

La estrategia más utilizada por las maestras de los dos colegios para resolver conflictos es ofrecer la solución de manera directiva y sin participación de los niños y niñas. En el Colegio "A" se observó que la estrategia se utiliza en un 65,22% y en el Colegio "B" en un 26, 92%

Resultados

Las estrategias de diálogo para la resolución de conflictos utilizadas por las maestras de las dos instituciones son aquellas en donde el niño y la niña tienen muy poca participación porque la maestra asume el control de las situaciones, sin proporcionarles la posibilidad de practicar a los alumnos, en la búsqueda de soluciones de sus propios conflictos.

Tablas N° 26.- Frecuencia de los comportamientos de confianza en las maestras

Cuadro N° 2		Frecuencia de aparición de los comportamientos en las maestras en un lapso de observación de 50 minutos																	
		"A"								"B"									
Confianza		M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% total	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% total	Total	% Total
Comportamientos que favorecen el confianza	La Maestra confía en las razones que ofrecen los alumnos sobre las acciones que realizan	-	-	-	-	-	2	2	2,44	-	-	-	-	-	1	1	0,79	3	1,44
	La Maestra estimula en los alumnos el confiar en las razones que ofrecen sus compañeros sobre acciones	-	-	-	-	-	1	1	1,22	-	-	-	-	-	1	1	0,79	2	0,96
	La Maestra utiliza razones y ofrece explicaciones para manejar situaciones que ocurren dentro del salón de clases	-	1	-	-	-	2	3	3,66	-	-	-	-	1	1	2	1,59	5	2,40
	La Maestra solicita cooperación a los niños y las niñas cuando es necesario	-	2	1	-	1	3	7	8,54	4	1	-	2	3	13	10,32	20	9,62	
	La Maestra fomenta la cooperación entre los niños y las niñas	-	-	3	-	1	8	12	14,63	-	-	-	-	4	1	5	3,97	17	8,17
	La Maestra estimula la participación constante de los alumnos y alumnas	-	-	5	3	5	7	20	24,39	-	5	-	5	2 3	37	70	55,56	90	43,28
	La Maestra promueve el aprecio y la crítica positiva en cuanto a la expresión de opiniones	-	2	-	2	1	2	7	8,54	-	-	-	-	1	5	6	4,76	13	6,25
	La Maestra desestimula la crítica negativa y la burla entre los niños y las niñas.	-	-	3	-	-	-	3	3,66	-	-	-	-	1	4	5	3,97	8	3,85
	La Maestra comunica a los niños y niñas sus planes y actividades antes de llevarlos a cabo de manera ordenada y lógica.	-	1	-	2	4	6	13	15,85	3	-	2	2	2	12	9,57	25	12,02	

Resultados

	La Maestra incita a los niños y niñas a comunicar sus planificaciones, actividades, inquietudes y preguntas.	-	-	-	-	-	4	4	4,88	-	-	1	-	1	3	5	3,97	9	4,33
	La Maestra funda en los niños y las niñas la acción de compartir las pertenencias para ser utilizadas	1	-	-	-	-	3	4	4,88	-	-	-	-	1	-	1	0,79	5	2,40
	La Maestra estimula en los niños y niñas la confianza en su imaginación y creatividad para actuar en el salón de clases	-	-	-	1	-	1	2	2,44	-	-	-	-	1	2	3	2,38	5	2,40
Comportamientos que implican el confianza	La Maestra no da explicación inicial sobre las actividades a realizar durante la rutina de clases, la va realizando sobre la marcha	-	-	1	-	1	-	2	2,44	-	-	2	-	-	-	2	1,59	4	1,92
	La Maestra no aclara dudas que poseen los niños.	-	-	2	-	-	-	2	2,44	-	-	-	-	-	-	-	0	2	0,96
		82							100	126							100	208	100

Con respecto al valor de la confianza podemos decir que existe un gran vacío en la utilización y estimulación de distintas estrategias que favorezcan un clima de confianza en el aula, por parte de los maestros.

En ambos colegios, las estrategias que se encuentran resaltadas en amarillo, representan, cada una, un porcentaje menor al 7% del total de todas las conductas de confianza actuadas por las maestras en un período de 50 minutos. Se puede decir que las maestras, de los dos colegios estudiados, no estimulan la confianza en aspectos como la aceptación y utilización de razones para explicar acciones, la estimulación de la crítica efectiva, la comunicación abierta, compartir, y la confianza en la creatividad y la imaginación de los niños como medio de aprendizaje.

Se pudo notar que existen conductas que las maestras de ambos colegios realizan con mayor frecuencia (cuadros resaltados en verde). Sin

Resultados

embargo estas conductas tienen una diferencia significativa con respecto a la frecuencia en que se realizan entre uno y otro colegio.

Con respecto a la estrategia de estimulación de la participación constante de los alumnos, se observó que este comportamiento se presenta en un 43,28% en las maestras, haciendo notar lo siguiente:

En el Colegio "A" esta conducta por parte de las docentes, fue observada el 24,39%, la cual está distribuida uniformemente entre la mayoría de las maestras. En el colegio "B" esta conducta fue observada en un 55,56%, dos veces la frecuencia observada en el "A", porcentaje igualmente distribuido en su gran mayoría entre las maestras N°5 y N°6 representadas en el cuadro.

Tomando en cuenta los comportamientos donde la maestra utiliza estrategias que fomentan la cooperación entre los niños y las niñas y aunque estos representan un porcentaje de 8,17% entre ambos colegios, existe una diferencia significativa entre las dos instituciones. En el colegio "B" las estrategias de cooperación aparecieron en un 3,97% el cual se distribuyó en dos maestras y en el Colegio "A" estas estrategias se observaron en un 14,63% el cual está distribuido entre la mitad de las maestras.

Con respecto a estrategias utilizadas para comunicar a los niños sus planes y actividades de manera ordenada y lógica, se observó que ambos colegios, en éstas representan un 12,02% de los comportamientos totales de las maestras en

Resultados

el período observado. Los dos colegios difieren en la intensidad de utilización de estrategias, que se observan en un 9.57% en el “B” y 15.85% en el “A”.”

Con respecto a solicitar a los niños y a las niñas cooperación cuando es necesario, entre los dos colegios se observó que estas estrategias se presentan en un 9,62%.

Las conductas que se encuentran señaladas en color rosado representan un porcentaje menor al 2%, cada una, lo que es favorable para la enseñanza del valor confianza ya que estas no son estrategias adecuadas.

Tablas N° 27.- Frecuencia de los comportamientos de respeto en las maestras

		Frecuencia de aparición de los comportamientos en las maestras en un lapso de observación de 50 minutos																	
		"A"								"B"									
		M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% Total	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% Total	Total	% Total
Comportamientos que favorecen el respeto	Respeto																		
	La Maestra despierta en los alumnos comportamientos de respeto hacia los demás	-	1	-	-	-	4	5	2,73	1	-	1	-	2	7	11	5,32	16	4,10
	La Maestra acepta la forma de trabajo de los niños, sin descalificarlos	-	3	4	4	3	13	23	12,57	1	3	1	-	3	9	17	8,21	40	10,26
	Incita a los niños y niñas a escucharse entre si	-	-	2	6	2	6	16	8,74	-	2	2	1	-	9	14	6,76	30	7,69
	La Maestra estimula la aceptación y el respeto a todas las personas independientemente de su apariencia física, creencias, prácticas culturales y actitudes.	5	-	-	-	-	-	5	2,73	-	-	-	-	2	2	4	1,93	9	2,31
La Maestra escucha y contesta a los niños y niñas que le hablan.	-	7	5	19	20	38	89	48,64	17	17	36	5	12	30	117	56,52	206	52,82	

Resultados

	La Maestra respeta el ritmo de trabajo de los niños	-	-	-	-	9	7	16	8,74	2	2	1	-	2	12	19	9,18	35	8,97
	La Maestra acepta que se equivoca y pide disculpas a los niños.	-	-	-	-	-	1	1	0,55	-	-	-	2	1	-	3	1,45	4	1,03
Comportamientos que impiden el respeto	La Maestra descalifica la forma de trabajo de los niños	6	2	1	-	9	1	19	10,38	1	4	-	3	12	-	20	9,60	39	10,00
	La Maestra no respeta el ritmo de trabajo de los niños.	-	-	5	-	-	-	5	2,73	-	-	-	-	-	-	-	-	5	1,28
	La Maestra se expresa de forma agresiva hacia los niños al corregir los errores cometidos.	-	-	-	-	4	-	4	2,19	-	-	-	1	1	-	2	0,97	6	1,54
								183	100						207	100	390	100	

Con relación al respeto podemos decir que destaca la motivación y el uso de estrategias adecuadas que favorezcan el desarrollo y la práctica de este valor por parte de las maestras.

Las conductas resaltadas en amarillo que corresponden a comportamientos adecuados para la promoción del valor del respeto, en ambos colegios, representan cada una un porcentaje menor del 5% del total de las estrategias para la práctica del respeto en el aula, estimuladas por las maestras en un período de 50 minutos de observación. En resumen, tanto las maestras del colegio "A" como las del "B", utilizan estrategias generales que estimulan el desarrollo del valor del respeto; sin embargo se observó escasa frecuencia de estrategias como despertar en los alumnos comportamientos de respeto hacia los demás, estimular la aceptación de todas las personas independientemente de su apariencia física, creencias, practicas culturales y actitudes y la aceptación de las equivocaciones y pedir disculpas antes los alumnos.

Resultados

Alcanzamos observar que las estrategias utilizadas por las maestras de ambos colegios (cuadros resaltados en verde) demuestran una diferencia significativa con respecto a la frecuencia en que se realizan entre uno y otro colegio. Estas conductas se presentan a continuación

El uso de estrategias de escuchar y contestar a los niños y niñas que le hablan, se puede decir que apareció en un 52,82% siendo este el comportamiento predominante en las docentes, observándose lo siguiente:

En el Colegio "A" estas estrategias se observaron en un 48,64% y en el Colegio "B" estas estrategias se observaron en un 56,52%.

Referente a aceptación de la forma de trabajo de los niños y niñas apreciándolos sin descalificarlos, se puede decir que en el Colegio "B" esta conducta se observó en un 8,21%, mientras que en Colegio "A" se observó en un 12,57%.

Dos de las tres conductas que se encuentran señaladas en color rosado, que corresponden a el respeto del ritmo del trabajo de los niños y niñas y la expresión de manera agresiva hacia los niños y niñas a corregir los errores cometidos representan un porcentaje menor al 2%, cada una, lo que es favorable para la enseñanza del valor respeto, ya que estas son conductas no recomendables para estimular valores en el aula.

Resultados

En cuanto a la presencia de comportamientos que descalifican el trabajo de los niños se observó, en el Colegio "A" una frecuencia de 10,38%, mientras que en Colegio "B" es de 9.66%.

Podemos concluir que, en ambos colegios se utilizan estrategias adecuadas para lograr el respeto en el aula lo cual nos conducirá a tener una ambiente en donde predomine la paz

Tablas N° 28.- Frecuencia de los comportamientos de manejo y administración de justicia por parte de las maestras

		Frecuencia de aparición de los comportamientos en las maestras en un lapso de observación de 50 minutos																Total	Total %		
		"A"								"B"											
		M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% Total	M1	M2	M3	M4	M5	M6	Total	% Total				
Justicia																					
Comportamientos que favorecen la justicia	La Maestra les enseña que los juegos justos son los que poseen reglas iguales para todos	-	-	-	-	1	1	2	3,28	-	1	1	-	2		4	10,53	6	6,06		
	La Maestra trabaja para que los alumnos comprendan que las normas deben ser cumplidas por todos	2	7	-	8	3	7	28	45,9	2	2	3	-	2	2	11	28,95	39	39,39		
	La Maestra invita a los niños y niñas a tomar decisiones y sanciones de forma participativa	-	-	-	-	1	3	4	6,56	-	-	1	-	-	3	4	10,53	8	8,08		
	La Maestra enseña a los niños y niñas acerca de sus deberes y derechos.	-	3	-	-	-	2	5	8,2	1	1	1	2	3	2	10	26,32	15	15,15		
Comportamientos que impiden las justicia	La Maestra no aprovecha situaciones en donde puede reforzar el aprendizaje de los deberes y los derechos de los alumnos.	1	3	1	3	-	-	8	13,11	-	1	-	-	1	-	2	5,26	10	10,11		
	La Maestra constantemente les dice a los niños cual es su trabajo	-	6	-	-	-	-	6	9,84	-	-	-	-	-	-	-	0	6	6,06		
	La Maestra imparte la justicia, tomando ella la decisión	1	3	-	-	2	2	8	13,11	2	3	2	-	-	-	7	18,42	15	15,15		
		61								100								38	100	99	100

Resultados

Con relación al manejo y promoción de la justicia como valor en el aula, se observó que éste domina de forma considerable el actuar de las docentes, observándose comportamientos que favorecen su desarrollo.

Las conductas resaltadas en amarillo, como lo es la enseñanza de la maestra que los juegos son los que poseen reglas iguales para todos y la invitación a que los niños y niñas tomen decisiones y sanciones de forma participativa, en ambos colegios, representan un porcentaje menor del 9% del total de las estrategias y comportamientos de desarrollo de la justicia utilizadas por las maestras en un período de 50 minutos. En resumen, las maestras, tanto del colegio "A" como del "B", estimulan la vivencia y práctica del valor de la justicia, con menor frecuencia en aquellos aspectos relacionados con los juegos, los cuales deben ser justos cuando poseen reglas iguales para todos, así como en aquellas ocasiones en las cuales se invita a los niños y niñas a tomar decisiones y opinar sobre sanciones de forma participativa.

La utilización de estrategias que promuevan la comprensión de las normas y que éstas deben ser cumplidas por todos, apareció en un 39,39% siendo este un comportamiento predominante en las maestras, resaltando lo siguiente: en el Colegio "A" esta conducta fue observada en un 45,9% distribuida en un alto porcentaje de las maestras. En el Colegio "B" esta conducta fue observada en un 28,95% distribuida entre la mayoría de las maestras.

Resultados

Con respecto a estrategias para enseñar a los niños y niñas sus deberes y derechos, se puede decir que en el Colegio "B" se presentan en un 26,32%, mientras que en el Colegio "A" se observó en un 8,2%.

Los cuadros resaltados en rosado reflejan estrategias inadecuadas por parte de las maestras, no obstante estas conductas tienen discrepancias significativas con respecto a la frecuencia en que se realiza entre uno y otro colegio. Las estrategias son las siguientes:

En el Colegio "A" algunas maestras constantemente les dicen a los niños cuál es su trabajo (9,84%), mientras que en Colegio "B" no se observó la utilización de estas estrategias.

Con respecto a estrategias donde la maestra maneja y promueve la justicia tomando ella la decisión se pudieron observar en un 18.42% en "B" y en un 13.11% en el "A".

Por último la conducta de no aprovechar situaciones en donde se puede reforzar el aprendizaje de los deberes y de los derechos de los niños y niñas se notó que en el Colegio "A" se dio en un 13,11% esta conducta y en el Colegio "B" en un 5,26%

Podemos concluir que se observó la presencia de estrategias inadecuadas para el manejo y promoción de la práctica de la justicia en el aula, con mayor frecuencia, en el Colegio "A".

Instrumento 5: “Identificación de estrategias utilizadas por las maestras en el aula que reflejen la presencia de las Múltiples Inteligencias, como herramientas para lograr la paz en el aula” Observación no participativa a través de la grabación.

El objetivo de este instrumento es detectar los tipos de inteligencias utilizadas por los docentes en el salón de clases, durante 50 minutos, basándonos en la Teoría de Las Inteligencias Múltiples de De Beauport y describiendo los comportamientos de los docentes.

Con motivo de aclaración para que los cuadros puedan ser entendidos explicaremos los datos que ayudarán a comprender la tabla:

1. 255: es la frecuencia de comportamientos en que se observaron las inteligencias múltiples en el Colegio “A”, por ejemplo en el cuadro la cifra 65/255 representa que de 255 conductas 65 son de la inteligencia racional.

2. 355: es la frecuencia de comportamientos en que se observaron las inteligencias múltiples en el Colegio “B”, por ejemplo en el cuadro la cifra 94/355 representa que de 355 conductas 94 son de la inteligencia racional.

3. 610: es la suma de las frecuencias de comportamientos en que se observaron las inteligencias múltiples en los dos colegios, por ejemplo en el

Resultados

cuadro la cifra 159/610 representa que de 610 conductas 159 son de la inteligencia racional.

A continuación se presentan los cuadros de los resultados obtenidos en este instrumento:

Tabla Nº 29-. Totales y Porcentajes de las conductas en donde se observaron las Inteligencias Mentales

Inteligencias Colegio	Mentales ¹								Total
	Racional		Asociativa		Espacial		Intuitiva		
	# Total	%	#Total	%	#Total	%	#Total	%	%
"A"	65/255	25,49	3/255	1,176	-	-	-	-	26,666
"B"	94/355	26,479	10/355	2,817	2/355	0,563	-	-	29,859
Total	159/610	26,07	13/610	2,131	2/610	0,328	-	-	24,098

1

Las Inteligencias Mentales del Sistema Neocortical:

La inteligencia Racional: Es el proceso por el cual percibimos información por medio de conexiones secuenciales destacando las razones lógicas, la a causa y el efecto. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia Asociativa: Es el proceso que nos permite percibir información por medio de conexiones libres. Es yuxtaponer o asociar información. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia Espacial Visual y auditiva: Es el proceso de percibir en imágenes o en sonidos. Es la capacidad de ver imágenes internas o externamente. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia Intuitiva: Es el conocimiento directo sin el uso de la razón. Es conocer desde adentro. Es la capacidad de saber desde adentro, por percepción directa, sin procedimiento conocido, sin razones. (De Beauport, 1997)

Resultados

Tabla Nº 30- Totales y Porcentajes de las conductas en donde se observaron las Inteligencias Emocionales

Colegio	Emocionales ²						
	Afectiva		Estados de ánimo		Motivacional		Total
	# Total	%	#Total	%	#Total	%	%
"A"	4/255	1,569	-	-	1/255	0,392	1,961
"B"	10/355	2,817	1/355	0,282	3/355	0,845	3,944
Total	14/610	2,295	1/610	0,164	4/610	0,656	3,115

Tabla Nº 31- Totales y Porcentajes de las conductas en donde se observaron las Inteligencias del Comportamiento

Colegio	Del Comportamiento ³						
	Básica		Patrones		Parámetros		Total
	# Total	%	#Total	%	#Total	%	%
"A"	1/255	0,392	93/255	36,471	88/255	34,51	71,373
"B"	1/355	0,282	122/355	34,366	112/355	31,549	66,197
Total	2/610	0,328	215/610	35,246	200/610	32,787	68,361

2

Las Inteligencias Emocionales del Sistema Límbico.

La Inteligencia Afectiva: Es el proceso de dejarnos afectar por algo o alguien; es desarrollar la habilidad de acercamiento a una persona, lugar, cosa o idea. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia Motivacional: Es la capacidad de reconocer lo que queremos y lo que más nos emociona y poder guiar nuestras vidas en relación con nuestro querer y desear. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia de los Estados de Ánimo: Es la capacidad de entrar y salir de distintos estados de ánimo que van desde un rango de placer hasta el del dolor. (De Beauport, 1997)

3

Las Inteligencias de Comportamiento del Sistema- R

Inteligencias Básicas: Es la capacidad de movernos hacia algo o alejarnos de algo. Es ser capaz de imitar y de inhibir ese algo o alguien que este a nuestro alrededor. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia de los Patrones: Es la capacidad de concienciar las huellas que condicionan nuestro comportamiento y desarrollo, aceptándolas o cambiándolas. (De Beauport, 1997)

La Inteligencia de los Parámetros: Es la capacidad de reconocer, transformar y extender los ritmos, rutinas o rituales de la vida. (De Beauport, 1997)

Colegio “A”

Se puede observar que las docentes de este plantel, en un tiempo estimado de cincuenta minutos, utilizan con más frecuencia las inteligencias del comportamiento. Estas inteligencias son la inteligencia de patrones y parámetros. En el cuadro se observa que las maestras manifiestan conductas que reflejan la inteligencia de patrones en un 36,471%, las maestras continuamente utilizaban conductas como dar ordenes, criticar a los niños y niñas, hacer preguntas entre otras; también se regían por la rutina establecida en el salón de clases y en ocasiones expresaban el tiempo de duración y el espacio en donde se podía suceder un acontecimiento en la rutina, los cuales son indicadores de que las maestras tienen afianzados patrones de autoridad, de organización y de rutina. De igual manera se percibió que las maestras para mantener el control del grupo persistentemente repetían reglas, normas poco flexibles y órdenes acerca de cómo ejecutar las tareas en el salón de clases, las cuales son conductas pertenecientes a la inteligencia de parámetros que se observo en un 34,51%.

Con respecto a las Inteligencias Mentales, la inteligencia que se evidencia con mayor frecuencia es la racional (25,49%). Ésta inteligencia fue utilizada por las maestras de una manera parcial en donde el constante cuestionamiento de los comportamientos de los niños y niñas, el ofrecimiento de razones, explicaciones e instrucciones de manera secuencial fueron las conductas mas observadas en este colegio, un ejemplo claro es el siguiente: *“La maestra le*

Resultados

dice: " Como veo muchas niñas están hablando mucho voy a borrar la pizarra" y las niñas gritan: "No", y ella les responden: " ¿Cuál es mi responsabilidad ahorita, terminar no?" (Ver Anexo N° 5, cuadros N° 39).

En el grupo de las inteligencias emocionales se encontró que el total de conductas fue observado en un 1,961 % que demuestra la ínfima utilización de la inteligencia afectiva, de los estados de ánimo y motivacional por parte de las maestras dentro del salón de clases.

Colegio "B"

Se pudo observar que las docentes, en un tiempo estimado de cincuenta minutos, utilizan con más frecuencia la inteligencia de patrones y la de parámetros las cuales corresponden a las inteligencias del comportamiento. Con respecto a la Inteligencia de los Patrones (34,366%) las maestras constantemente repetían conductas como criticar a los niños y niñas, dar ordenes, pasearse por el salón de clases entre otras; también se ceñían a la rutina establecida en el aula y en ocasiones expresaban el tiempo de duración y el espacio en donde se podía suceder un acontecimiento en la rutina, lo cual es señal de patrones de autoridad, de organización y de la rutina que se encuentran arraigados en ellas. Igualmente se observa en las maestras una constante repetición de reglas, normas poco flexible y órdenes acerca de cómo realizar las actividades en el aula, es decir de establecimiento de parámetros para mantener el control del grupo lo cual es indicativo de la presencia de la inteligencia de parámetros en un 31,549%.

Resultados

Con relación a las Inteligencias Mentales, la inteligencia que surge con más frecuencia es la racional (26,479%). Es importante señalar la utilización parcial de las destrezas de esta inteligencia, ya que los docentes exhiben comportamientos de la misma sólo al nivel de la crítica y el razonamiento, dejando a un lado lo que De Beauport llama la segunda fase que proporcionar alternativas de solución y ofrecer apoyo; un ejemplo de las conductas que presentan las maestras de este colegio es el siguiente: *“Ya descubrimos porque Amanda no entendió, por que Amanda todavía va por la fecha”* (Ver Anexo N° 5, cuadro N° 39). En este caso la maestra hace una crítica a la niña pero en ningún momento indaga el por qué aún va por la fecha o la posible solución que la niña puede dar a su problema y menos aún le ofrece apoyo. Otra Inteligencia mental que se presento en las docentes fue la Asociativa (2,817%), mostrando conductas como el establecer y promover relaciones libres entre ideas, objetos y con otras personas y expandir sus pensamientos, no criticando, no utilizando conceptos, no concluyendo y no juzgando; un ejemplo fue el siguiente: *“Coloquen como título, <multiplicaciones con una cifra con decimal>... ¿Se acuerdan cuando vimos las suma y las restas con decimal?”*.

En el grupo de las inteligencias emocionales existe escasa evidencia de conductas que correspondan a estas, sin embargo la inteligencia que más se destaca dentro de éstas fue la afectiva (2,817%), en donde la muestra de empatía, amor, comprensión de los sentimientos, los pensamientos y las acciones de otros fue la conducta mas destacada, un ejemplo de esta inteligencias es: *“La maestra le preguntó: ¿Como ayudarías tú a una amiguita?”*

Resultados

La niña: “en que caso” “En cualquier caso” La niña contesto que dando un buen consejo La maestra dijo: “¡Muy Bien! Dando un buen consejo es una manera bellísima de ayudar a las personas”.(Ver Anexo N° 5, cuadro N° 43), se puede observar que la docente se dejo afectar por le idea de la niña.

Análisis Integrador

Como se ha podido observar, la mayor cantidad de estrategias y comportamientos que caracterizan a las maestras de la muestra son las inteligencias del comportamiento, las cuales representan un 68,361% del total de los comportamientos observados. Es importante destacar el alto porcentaje de frecuencia de la inteligencia de los patrones en ambos colegios con un 35,246% y en la inteligencia de los parámetros con un 32,787 %.

Las inteligencias mentales ocupan el segundo lugar con respecto al porcentaje total obtenido representado un 24,098%. Es relevante señalar que la inteligencia más utilizada fue la racional con un 26,07% del cual el Colegio “A” tuvo un 25,49% de las conductas realizadas mientras que el Colegio “B” obtuvo un 26,479%.

Por último se encuentran las inteligencias emocionales con un 3,115%. En donde la inteligencia con más conductas observadas fue la afectiva con un 2,295% en ambos colegios.

VI.-Fase II.-Resultados de la evaluación del Manual de actividades**“Aprendiendo a Vivir en Paz” por parte de los expertos:**

El objetivo de este instrumento fue evaluar el Manual de actividades “Aprendiendo a Vivir en Paz” realizado para docentes de la Primera Etapa de Educación Básica, el cual fue adaptado del instrumento para la evaluación de la guía de actividades para facilitar el concepto de tiempo en niños de 5 y 6 años elaborado por Paolini y Toro (1991) y luego entregado a los expertos. Los elementos evaluados para determinar si el Manual cumple con los objetivos de promover la paz en el aula a través de la práctica de valores y múltiples inteligencias fueron: introducción, fundamentación, objetivos, estrategias metodológicas, evaluación y organización.

Los resultados se organizaron en dos dimensiones: cuantitativa y cualitativa, expresándose los resultados del juicio, de una manera numérica y también cualitativa, ésta última representada por las observaciones, recomendaciones o sugerencias ofrecidas por los expertos.

INTRODUCCIÓN

Introducción	Criterios a Evaluar	Muy Bien	Aceptable	Deficiente
Debe contener el objetivo, la justificación, la relevancia y ubicación del tema dentro	1. Se encuentran explicados cada uno de esos aspectos	2	1	-

Resultados

ubicación del tema dentro del área de Primera Etapa de Educación Básica y hacia quién va dirigida	2. ¿Se encuentran claramente expuestos?	2	1	-
---	---	---	---	---

Con respecto a este punto dos expertos lo calificaron “Muy Bien” ya que consideraron que los aspectos expresados en este criterio se encuentran explícitos y claramente expuestos en la introducción. La evaluación de un experto fue Aceptable ya que los aspectos señalados están expuestos pero era necesario destacar los propósitos del manual y desarrollar la vinculación con el currículo de Educación Básica así como la importancia de esta formación en la Primera Etapa

FUNDAMENTACIÓN

Fundamentación	Criterios a Evaluar	Muy Bien	Aceptable	Deficiente
Es el conjunto de bases teóricas que sustentan, orientan y explican la acción enseñanza-aprendizaje	1. ¿Se observa una coherencia entre los aspectos que conforman la fundamentación?	1	2	-
	2. ¿Considera usted que la fundamentación se orienta, se enumera y es adecuada al facilitador?	1	2	-
	3. ¿Se encuentra claramente expresada?	1	2	-

Este criterio fue calificado por un experto como Muy Bien ya que consideró que había una coherencia interna entre los aspectos que conforman la fundamentación, que la misma estaba claramente expresada y

Resultados

que a través de ella se orienta al maestro. Los dos expertos que calificaron este criterio como aceptable hicieron las siguientes observaciones:

?? No se establece una relación entre la teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner y la paz.

?? Fundamentar por qué se seleccionaron esos valores para la práctica de la paz en el aula y qué dicen los programas de Educación Básica al respecto de valores y la paz

OBJETIVOS

Objetivos	Muy Bien	Aceptable	Deficiente
1. ¿Existe correspondencia entre los objetivos enunciados y la fundamentación planteada?	2	1	-
2. ¿Se encuentran formulados de manera clara y precisa?	2	1	-
3. ¿Se observa articulación vertical entre el objetivo general y los objetivos específicos?	3	-	-

Con respecto a la correspondencia entre los objetivos enunciados y la fundamentación planteada dos de los expertos lo calificaron como Muy Bien y un experto dijo que era aceptable, dando la recomendación de colocar el aporte de Gardner en la fundamentación o especificar en el objetivo que se enfocará sólo a De Beauport.

En cuanto a la formulación de los objetivos dos expertos consideraron que son claros y precisos calificándolos como Muy Bien y un experto los

Resultados

consideró Aceptable, haciendo la sugerencia de sustitución del verbo “conocer” por uno más tangible o medible y la eliminación de un verbo en uno de los objetivos ya que tenía dos.

Por último los tres expertos asignaron la calificación de Muy Bien a la articulación general que poseen los objetivos generales y específicos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS .

Estrategias Metodológicas	Muy Bien	Aceptable	Deficiente
1. ¿Existe correspondencia con la fundamentación?	3	-	-
2. ¿Se encuentran adaptadas a los niveles de desarrollo de los niños y niñas?	3	-	-
3. ¿Existe relación con los objetivos plantados?	3	-	-
4. ¿Se encuentran claramente expresadas?	3	-	-
5. ¿Existe originalidad?	3	-	-

Acerca de las estrategias metodológicas utilizadas en el Manual, los tres expertos las calificaron como Muy Bien en cada uno de los criterios de evaluación como fueron: correspondencia con la fundamentación, adaptación a los niveles de desarrollo de los niños y niñas, si estaban claramente expresadas las relaciones entre los objetivos y su originalidad. Se sugirió colocar una definición de estrategias metodológicas en la fundamentación.

EVALUACIÓN

Resultados

Evaluación	Muy Bien	Aceptable	Deficiente
1. ¿Existe correspondencia entre las conductas expuestas y los que se desea desarrollar?	2	1	-
2. ¿Existe relación entre la evaluación propuesta y la fundamentación del Manual?	3	-	-
3. ¿Se observa una relación directa entre la metodología y la evaluación?	3	-	-
4. ¿Constituye una herramienta sencilla y útil para el facilitador?	3	-	-

Sobre el criterio de correspondencia entre las conductas expuestas y los que se desea desarrollar dos de los expertos lo calificaron como Muy Bien y uno de los expertos la calificó como Aceptable ya que considero que sólo se centra en la observación.

En los criterios restantes los tres expertos coincidieron en calificarlos como Muy Bien ya que se observa la relación entre la evaluación propuesta y la fundamentación, así como una relación directa entre la metodología y la evaluación, además de ser una herramienta sencilla y útil para el docente facilitador.

ORGANIZACIÓN

Organización	Muy Bien	Aceptable	Deficiente
1. ¿Existe un orden lógico en la organización de los elementos que constituyen al manual de actividades?	2	1	-
2. ¿Considera que se logró desarrollar	3	-	-

Resultados

el manual de forma tal que un día de actividades no depende de otro?			
3. ¿La organización establecida facilita al adulto la consecuencia de las actividades por tema?	3	-	-

Con respecto al orden lógico de los elementos que constituyen el Manual de Actividades, dos expertos concordaron en calificarlo como Muy Bien mientras que un experto la consideró como Aceptable sugiriéndonos invertir el orden de las actividades de las inteligencias múltiples y valores.

Los criterios restantes del elemento organización fueron catalogados por los expertos como Muy Bien ya que consideraron que el desarrollo de las actividades planteado en el Manual permite independencia a la maestra porque la planificación y ejecución de un día de actividades no depende de otro y que la organización establecida facilita al adulto la consecución de actividades por tema.

Otras observaciones que recibimos de los expertos fueron las siguientes:

- ☞ Revisar la redacción.
- ☞ Felicitaciones por el esfuerzo realizado al desarrollar el Manual de Actividades para esta temática novedosa de gran relevancia en el mundo actual.
- ☞ El diseño de este manual es muy creativo, agradable y claro
- ☞ Las actividades propuestas son motivantes, claras y relacionada con los objetivos propuestos.

Resultados

El Manual de Actividades “Educando a vivir en paz” en líneas generales los expertos lo consideraron como **Muy Bien**.

Con base en las observaciones y recomendaciones realizadas por los expertos en relación a los objetivos del Manual y a su estructura y aspectos contemplados en ésta se procedió a realizar las modificaciones pertinentes y el Manual de Actividades que se presenta contiene todo el trabajo sugerido por los expertos.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la **Fase I** de la investigación realizada a objeto de elaborar un Manual de Actividades para docentes de la Primera Etapa de la Educación Básica que sirva de guía para la práctica de la paz en el aula, y que hemos denominado **“Educando a vivir en Paz”** se procede a discutirlos considerando el marco teórico referencial que le sirve de base.

Concepto de paz e identificación de momentos de paz por las docentes

En las entrevistas realizadas, el 50% de las docentes expresó, como concepto paz, la tranquilidad y la armonía que sienten concentrándose en aspectos individuales; diferenciándose del concepto enunciado por Fisas (s/f), que explica la paz como la suma de la paz física y verbal, la paz cultural y la paz estructural y como la ausencia de la violencia contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano. Por tanto, el concepto de paz expresado por las docentes se acerca más al enunciado por De De Beauport, quien expresa que la paz es el reflejo de la paz interior de los seres humanos y que logrando la paz individual se puede llegar a la paz social.

La paz, para el 58.3% de las maestras se debilita o interrumpe en el aula cuando los niños y niñas están intranquilos y personas ajenas entran en la clase, situaciones que también afectan su paz interior.

De Beauport (1997) sostiene que las inteligencias de los parámetros y de los patrones dan seguridad a las personas en las acciones que ejecutan en la vida diaria porque éstas dos inteligencias constituyen la base de normas, reglas y límites que orientan la vida y cuando se alteran provocan inestabilidad si no se dispone de estrategias para flexibilizar los parámetros, construir nuevos parámetros o transformar los patrones de comportamiento que no están resultando efectivos. Los resultados indican que las maestras tienen arraigados patrones de directividad y control en su actuación en el aula, caracterizados por acciones repetitivas para el mantenimiento del orden en la clase, que en muchas ocasiones no resultan efectivos. De allí la necesidad de ofrecer información y estrategias para que las maestras puedan identificar sus patrones y parámetros de comportamiento en el aula y flexibilizarlos o transformarlos si es necesario. Por ello se pudo observar tanto en las respuestas de las entrevistas como en las filmaciones que las maestras pierden la paz, cuando no poseen el total control de las actividades o situaciones que se dan en el salón de clases, cuando en repetidas oportunidades sus alumnos no se ajustan a los parámetros que ellas tienen preestablecidos, situación que hace surgir los arraigados patrones de control y directividad antes mencionados.

Manejo de las inteligencias emocionales por parte de las docentes

Las docentes manejan los sentimientos de tristeza, culpa, rabia, preocupación y miedo, de diferentes maneras, sin embargo, en su mayoría estas

emociones son ignoradas o reprimidas; en las propias palabras de las maestras, son dejadas “fuera del salón de clases”. Al respecto, De Beauport (1995) indica que el manejo inadecuado de estos sentimientos dificulta el logro de la paz en las personas y que hay que aprender a identificarlos y desarrollar estrategias para lidiar y saber cómo vivir con ellos, reconociendo que contienen información importante y necesaria para el logro de la paz individual. Con respecto a lo mencionado anteriormente Díaz (2002) citando a De Beauport señala que para poder relacionarnos con las personas, ir al trabajo, solucionar conflicto es necesario utilizar todas las inteligencias y hacer explícitos razonamientos, emociones y acciones si queremos resultados efectivos en cualquier situación.

La práctica de valores en el aula

Los resultados indicaron que las docentes no practican valores de manera explícita y planificada en el aula, por el contrario, surgen en contadas ocasiones y casi siempre en relación con situaciones difíciles.

Respeto

El valor del respeto lo imponen y si se presenta una situación de irrespeto, tienden a ser directivas en la solución del conflicto generado sin reforzar el valor involucrado en el problema.

Se observó que las maestras, tanto del colegio público como del privado, promueven y estimulan el respeto en un porcentaje menor del 5% del total de las conductas hacia los valores; fue escasa la frecuencia de acciones para

despertar en los alumnos comportamientos de respeto hacia los demás, para estimular la aceptación de todas las personas independientemente de su apariencia física, creencias, prácticas culturales y actitudes así como promover la aceptación de las equivocaciones y pedir disculpas.

En cuanto a respetar las intervenciones de los niños, escucharlas y contestar a los niños y niñas que le hablan, se puede decir que este comportamiento apareció en un 52,82%. La frecuencia de este comportamiento en el salón de clases es favorable para la adquisición del respeto; sin embargo, se realiza con poca constancia lo que lleva a indicar que el concepto de respeto según Carreras y otros (2001) que dice que es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona o al medio ambiente no es practicado de manera suficiente y en consecuencia esta situación podría estar debilitando la paz en el aula. También se puede decir que es estar alerta a la práctica del valor del respeto el que conduce al reconocimiento de los derechos y la dignidad de uno mismo y del otro. El respeto hacia uno mismo se basa en el respeto que se profesa al otro como persona siendo esta la primera condición para saber vivir en paz.

Confianza

Con respecto al valor de la confianza se observó que se fomenta a nivel de comunicaciones de los niños y niñas hacia las maestras, porque hablan de sus situaciones familiares con ellas, sin embargo no se observa la práctica de la confianza a nivel de comunicación de las maestras hacia los niños y niñas.

Las maestras, tanto del colegio público como del privado, estimulan poco la confianza, en un porcentaje menor al 7% del total de todas las conductas, en aspectos como aceptación y utilización de razones para explicar acciones, la estimulación de la crítica efectiva, la desestimulación de la crítica sin alternativas, la comunicación, el acto de compartir, y la confianza en la creatividad y la imaginación de los alumnos.

El estilo de comunicación de las maestras se concentra de manera predominante en estimular constantemente la participación de los alumnos en las actividades de la rutina diaria (43,28%); así como comunicar a los niños sus planes y actividades de manera ordenada y lógica (12,02%). Se puede concluir que la confianza que se fomenta con más énfasis en el aula no cumple con los aspectos conceptualizados por Carreras y otros (2001) quienes sostienen que este valor se manifiesta cuando la persona se siente respetada, comprendida, alentada y acogida, en el contexto de una relación dialogante y respetuosa. La confianza se desarrolla cuando se crea un clima de seguridad para que las personas puedan manifestarse de manera natural sin sentir riesgos, la necesidad de confiar está en lo más íntimo del ser humano.

Justicia

Con respecto a la práctica del valor de la justicia en el aula como estrategia para lograr la paz, se observa que cuando la maestra se involucra en la práctica de este valor dentro del aula, es ella la que administra justicia de manera casi absoluta, con lo cual los niños y niñas aprenden que la justicia es algo que debe

ser impartida por otros, que ellos no tienen participación alguna, y en consecuencia no existe práctica de la misma.

Las maestras, tanto del colegio público como del privado, imparten y estimulan muy poco la justicia (9%) en aspectos como enseñar a los niños que los juegos justos son los que poseen reglas iguales para todos, o invitar a los niños y niñas a tomar decisiones y sanciones de forma participativa cuando surgen los conflictos.

Con respecto a la conducta de comprender que las normas deben ser cumplidas por todos, apareció en un 39,39%, como comportamiento predominante; consideramos que la práctica de este comportamiento es importante para el aprendizaje del valor de la justicia. Sin embargo es necesario mencionar que todos los comportamientos enunciados en anteriormente en relación a la justicia, contribuyen con la operatividad de la misma en el aula. Justicia como la voluntad decidida de conceder a cada uno lo que es suyo, lo que le pertenece, a lo que tiene derecho; la justicia es un valor que supone, equidad, igualdad y orden. Sin justicia es falsa la actitud de paz.(Carreras y otros, 2001)

Diálogo

Con relación al valor del diálogo como estrategia de solución de conflictos, se observó que ésta es una estrategia importante para las maestras y las maestras manifiestan que lo utilizan constantemente. Sin embargo no es un verdadero

diálogo porque la expectativa es que la parte representada por los niños es altamente pasiva. De manera que en este aspecto es difícil decir que el diálogo se utiliza en estos planteles para promover la paz en el aula.

La observación no participativa focalizada en la práctica del diálogo como un valor comunicacional, permitió observar que las maestras estimulan muy poco (3%) el diálogo para la solución de conflictos, el fomento de actitudes como la comprensión de los puntos de vista de los compañeros, el inicio de la resolución de problemas por parte de los alumnos y la solución de conflictos a través de preguntas y respuestas. Por el contrario, resaltan en un porcentaje significativo (48,76%) comportamientos directivos donde las docentes asumen de manera completa la solución de los conflictos. Lo anteriormente expuesto demuestra que las maestras no están permitiendo el desarrollo de actitudes favorables hacia la búsqueda del interés común y la cooperación social y no modelan el diálogo para precisar el aprendizaje, como lo definen Carreras y otros (2001) en su concepto de diálogo.

Se ha podido observar, producto de la discusión anterior, que existe un gran vacío en la capacitación y entrenamiento en las docentes para motivar y estimular la práctica de los valores de justicia, respeto, diálogo y confianza, para generar conductas prosociales en los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica. Esto permite plantear que la paz en el aula se ve afectada ya que todas las acciones dirigidas a su promoción y vivencia dependen de las direcciones, decisiones y acciones de las maestras que como se ha visto, no

tienen recursos ni han aprendido cómo hacerlo. Por ello es necesario ofrecer una solución para que estos comportamientos se manifiesten de manera voluntaria, beneficien a todos y se practiquen conductas de ayudar y compartir como lo expresa Eisenberg (1999).

Eisenberg (1999) considera que muchos comportamientos prosociales están motivados por factores como la esperanza de recompensas concretas, la aprobación social o el deseo de aliviar los propios estados internos negativos. Por esto es trascendental formar a los docentes para contar con ellos como recursos para programas de “educación para la paz” en los cuales los niños y las niñas practiquen valores y las conductas para el beneficio del país y de la humanidad en general.

La discusión anterior permite asegurar que es importante que las docentes cuenten con una guía para la práctica de estos valores puesto que constituyen factores que generan comportamientos prosociales en los niños y niñas que favorecen la paz grupal y social. Existe necesidad de educar para la práctica de comportamientos que surjan de manera voluntaria, que tengan como objetivo el bienestar personal y el de otros, como ayudar, compartir, apoyar, cooperar, confortar, vivir en confianza, respeto y justicia.

Interés y relevancia de un Manual para Educar para la Paz

En las entrevistas a las directoras y las encuestas realizadas a los padres y madres, se observó que ambos grupos conceden un alto nivel de interés y

relevancia a la idea de realizar un manual de actividades para niños y niñas de la primera etapa de educación básica, como herramienta de apoyo a los docentes para desarrollar estrategias que les permitan practicar la paz en el aula. De acuerdo a los entrevistados, padres, madres y directores; los docentes, y hasta ellos mismos, necesitan de materiales y actividades dirigidas al logro de la paz.

Las inteligencias practicadas por las maestras en el aula

Las observaciones realizadas en las aulas permiten describir momentos de la rutina diaria de las maestras; de las grabaciones se pudo determinar que las inteligencias más utilizadas por ellas durante la realización de las actividades de aprendizaje fueron las Inteligencias del Comportamiento (68,361%) destacándose las inteligencias de patrones y parámetros. De Beauport explica que estas dos inteligencias, cuando se practican de manera adecuada, generan seguridad y confianza para actuar en la vida diaria y que, cuando las personas no las practican, surge la inseguridad, de allí la importancia de información y orientaciones para la práctica.

Es importante destacar que otra inteligencia muy utilizada por las maestras fue la Inteligencia Racional (26,07%) la cual es definida por De Beauport como una de las Inteligencias Mentales. La inteligencia racional posee dos fases, según De Beauport (1995), y ambas se deben cumplir para que puedan favorecer la práctica de la paz. La primera fase es la del análisis y la crítica, la segunda la de oferta de alternativas y apoyo. Sin embargo se observó que en

los colegios estudiados se practica nada más en su primera fase que es la crítica constante de las conductas, de las situaciones y hacia los niños lo cual debilita la paz ya que la sola crítica puede ser destructiva si no proporciona alternativas de solución y no ofrece apoyo.

Lo anteriormente expuesto permite indicar que las maestras utilizan constantemente en el salón de clases para mantener una “supuesta paz”, aquellas inteligencias en donde predomina la práctica mecánica de enunciado de reglas, normas y el control; y no practican otros aspectos de las inteligencias como por ejemplo la valoración de la creatividad y la imaginación, la utilización de imágenes, símbolos y figuras para expresar y representar sus ideas, el admirarse, sorprenderse y maravillarse de las cosas que hacen los niños y niñas en el aula y demostrar su motivación al realizar las actividades.

Con respecto a las inteligencias emocionales, la práctica de estas fue muy escasa en donde el dejarse afectar, la expresión de sentimientos y el trabajo adecuado de la motivación y de los estados de ánimo se observó muy esporádicamente dentro del salón de clases de los dos colegios.

A modo de conclusión se puede decir que si se sabe manejar las inteligencias planteadas por De Beauport y las utilizamos como instrumentos que permitan conocernos a nosotros mismos y relacionarnos con los demás de manera eficiente, llegaremos al camino para lograr la práctica de la paz.

El aprendizaje de las inteligencias que propone De Beauport, puede ayudar a los docentes a dar un paso importante para lograr la paz ya que se comenzaría a formar personas capaces de utilizar sus diferentes capacidades para sentirse bien con ellos mismos y por ende con su entorno.

Todos los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación son de suma importancia para las investigadoras ya que éstos constituyen la base para diseñar el manual de actividades y es un aporte importante para la educación para la paz por la poca existencia de estudios de esta naturaleza. Esta primera fase permitió fundamentar la importancia de realizar actividades que promuevan aprendizajes significativos en el marco de una educación para la paz las cuales fueron integradas en un manual de actividades que se denominó "Educando para Vivir en Paz" Manual de actividades para la práctica de la paz. Una guía docente.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

La discusión de los resultados obtenidos proporciona la información de base para las conclusiones de la investigación realizada en relación a la indagación acerca de la necesidad que tienen los docentes de contar con guías para el manejo de la paz en el aula, y justificar, de esa manera la realización del diseño y elaboración del Manual de Actividades **“Educando a vivir en Paz”**.

Las maestras manejan un concepto de paz personal que se relaciona con momentos que ellas tienen para tener tranquilidad y armonía. Cuando el concepto se traslada al aula, surgió de manera resaltante que el concepto de paz se ve interrumpido cuando los niños y niñas están intranquilos y personas ajenas entran en la clase; circunstancias que hacen que también se debilite la paz interior de las docentes. Esto nos permitió identificar que las maestras pierden la paz cuando las actividades o situaciones que se dan en el salón de clases no siguen su curso normal; cuando sus parámetros, traducidos en normas y sus patrones, reflejados en comportamientos que repiten en la rutina diaria, son alterados.

Se puede decir que el concepto de paz que poseen las docentes de los colegios estudiados está relacionado con la tranquilidad y la armonía, siendo estos puntos claves del concepto de paz, sin embargo las maestras no hicieron referencia a otros componentes del concepto de paz enunciados por Fisas (s/f)

que incluyen, la violencia contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o la naturaleza.

Con respecto a la paz en el aula, las maestras parecen obtenerla cuando los niños y niñas realizan actividades tranquilas o se encuentran desarrollando actividades con otras maestras. Pareciera que los momentos de paz escolar que disfrutaban las maestras están asociados a no estar con sus alumnos o cuando estos están en actividades tranquilas. Conociendo la necesidad de movimiento que tienen los niños en esta etapa de desarrollo, así como de expresarse de manera verbal continuamente, las respuestas de las docentes nos permiten inferir que pareciera que la paz en el aula no es común.

Con respecto al manejo de las inteligencias múltiples como estrategias para la práctica de la paz en el aula, se puede concluir que, en general, el manejo de las emociones es afrontado por las maestras de distintas maneras, y en su gran mayoría son reprimidas, ignoradas o dejadas a un lado, en las propias palabras de las docentes, las emociones se quedan “fuera del salón de clases”. En este aspecto, De Beauport dice que el manejo inadecuado de los sentimientos dificulta el logro de la paz del individuo y que hay que aprender a practicar cómo manejarlos para saber cómo vivir con ellos, entender la información que nos dan como valiosa para lograr el bienestar y que ignorarlos o reprimirlos no es la mejor vía para encontrar la paz.

Con respecto a la práctica de los valores para promover la paz, concluimos que las docentes, en contadas y escasas ocasiones promueven la práctica de

los valores del diálogo, la confianza, el respeto y la justicia dentro del salón de clases. Cuando lo hacen, es de manera directiva, dejando poco espacio para que los alumnos puedan ejercitarlos y vivenciarlos. Los valores deben cumplirse porque la autoridad de la maestra así lo dispone, sin embargo hay poco espacio para asimilarlos y construir comportamientos prácticos y efectivos que garanticen una vivencia espontánea y natural por parte de los niños.

Las observaciones realizadas permiten concluir la existencia de una gran ausencia y vacío en cuanto a la práctica de los valores de justicia, respeto, diálogo y confianza en los salones de Primera Etapa de Educación Básica, tanto del Colegio "A" como del Colegio "B" estudiados. Hay un débil grado de motivación y estimulación para vivirlos. Esto puede explicar parcialmente que las conductas prosociales que debieran tener los niños y niñas de esta etapa se vean afectadas y poco desarrolladas ya que todas las acciones con respecto a la práctica de valores están dependiendo de las decisiones y acciones de las maestras.

Podemos resaltar que la idea de realizar un Manual de Actividades que ayude a fomentar la paz dentro del salón de clases de los niños y niñas de la primera etapa de educación básica ha sido una experiencia enriquecedora, y se apreció el gran interés y la relevancia que tanto docentes, directores y padres y representantes le concedieron. En consecuencia puede afirmarse que es una necesidad importante tener materiales y estrategias que ayuden a la práctica de la paz.

Al realizar las observaciones descriptivas de las filmaciones realizadas se pudo determinar que las inteligencias más utilizadas por ellas para guiar la rutina diaria y realizar sus actividades dentro del aula fueron aquellas correspondientes a las Inteligencias del comportamiento, en particular la de los patrones y la de los parámetros; así como la Inteligencia Racional, perteneciente a las Inteligencias Mentales y manifestada de manera parcial de acuerdo al concepto de De Beauport, como crítica sin alternativas ni apoyo para resolver situaciones.

La afirmación de la utilización parcial de la inteligencia racional se debe a que De Beauport la conceptualiza en dos fases, la primera aprecio y crítica, seguida por la segunda, oferta de alternativas y apoyo, las cuales se deben cumplir para que esta inteligencia pueda favorecer la práctica paz. En los colegios estudiados se observó únicamente a nivel de la crítica constante de las maestras a las conductas y situaciones que vivencian los niños, lo cual no construye paz sino la debilita, ya que la crítica es destructiva si no está acompañada de alternativas de solución y la persona que critica ofrece apoyo.

Lo anteriormente expuesto permite concluir que las maestras utilizan para mantener una “supuesta paz”, únicamente aquellas inteligencias en donde las reglas, las normas, el control es lo que predomina y dejan a un lado otras inteligencias que pueden contribuir con una paz más completa en el aula, como son la estimulación de la creatividad en los niños y niñas, permitir el desarrollo de la imaginación, crear espacios donde los niños y niñas puedan tener momentos donde ir cuando se sienten afectados por una pelea o porque la

maestra les llamó la atención, lo cual permite el desarrollo de las inteligencias emocionales. Se necesita por tanto practicar todas las inteligencias para lograr la paz, y esto no se observó en los salones de clase estudiados.

La influencia que tiene la escuela en el desarrollo de los niños y niñas es muy importante. El docente es uno de los ejes principales de la educación de los niños y niñas, él debe estar consciente de todos los aspectos que son de importancia para su desarrollo. Por esta razón es importante que tenga presente que existen diferentes inteligencias que se pueden reforzar y desarrollar en todos los niños y niñas y para esto ellos deben ser, primero que todo, los principales modelos. El aprendizaje de las inteligencias que propone De Beauport, puede ayudar a los docentes a dar un paso importante para lograr la paz ya que se comenzaría a formar personas capaces de utilizar sus diferentes capacidades para sentirse bien con ellos mismos y por ende con su entorno.

Fase II

Todas las conclusiones expuestas anteriormente nos llevaron a elaborar el Manual de actividades “Educando a Vivir en Paz” el cual fue calificado por los expertos como **Muy Bien** ya que:

☞ Se puede considerar que el Manual de Actividades es una herramienta útil y práctica para los docentes de Primera Etapa de Educación Básica para fomentar la paz en el aula.

☞ El Manual cumple con los objetivos de promover la paz en el aula a través de la práctica de valores y las Inteligencias Múltiples.

☞ El Manual especifica las experiencias necesarias para facilitar y estimular el aprendizaje de la paz en el aula, el rol del docente y la importancia de la paz en la comunidad escolar; lo cual atiende las necesidades observadas que sustentaron este proyecto factible.

☞ Sin embargo, la Fundamentación fue calificada como Aceptable ya que fue necesario ampliar más la teoría de los Valores y relacionar de las Inteligencias Múltiples y la Paz.

VIII. 1-. Limitaciones

La presente investigación se vio limitada por diferentes factores entre los cuales es necesario destacar:

1. Por ser una tesis innovadora fue muy difícil encontrar material para la elaboración de la misma.
2. Los resultados de esta investigación no se pueden generalizar debido al pequeño tamaño de la población.
3. Los acontecimientos políticos suscitados en el mes de abril que provocaron el retraso de la investigación por un período de una semana.
4. Las filmaciones fueron pospuestas varias veces por parte de algunas maestras, lo que produjo atraso para analizar este instrumento.

5. La dificultad de concertar citas para entrevistas con los directivos los cuales argumentaron tener una gran cantidad de trabajo que realizar

6. Uno de los expertos tomó un tiempo considerable para entregar el juicio del manual de actividades.

7. La elaboración de un instrumento que registrara todas las conductas que se podía observar de las inteligencias múltiples y de los valores, ya que no existía ninguno creado.

VIII.2. Recomendaciones

De acuerdo a la experiencia que se obtuvo al realizar este trabajo de investigación podemos recomendar lo siguiente:

1. Recomendar la utilización del Manual de Actividades “Educando a Vivir en Paz” a docentes de otros planteles y solicitar sus opiniones para continuar enriqueciéndolo.

2. Reevaluar el manual de actividades por un número mayor de expertos.

3. Aplicación del Manual de Actividades en los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica de los colegios de la población para su evaluación por parte de las docentes y de los investigadores.

4. Recomendar la aplicación de este tipo de investigación en otros niveles socioeconómicos y en otras culturas.

5. Proponer talleres en la Escuela de Educación en donde se trabaje actividades como las propuestas en el Manual y así capacitar a las futuras docentes en estrategias para obtener una Cultura de Paz.

6. Realizar esta investigación con niños y niñas de otras edades para detectar sus valores, las inteligencias que más utilizan y sus motivaciones y con esto extender el manual de actividades a otras etapas del desarrollo humano.

7. Enfatizar el hecho de que los niños y niñas son diferentes y que poseen múltiples inteligencias y habilidades, mas allá de las que vienen siendo tradicionalmente valoradas, como las matemáticas y el lenguaje, que pueden ser aprovechadas para su desarrollo integral, el cual incluye el aprendizaje de la paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

- ?? ARMSTRONG, T. (1994) Multiple Intelligences in the Classroom.
Virginia: ASCD.
- ?? AUSUBEL, y OTROS (1981). Psicología educativa. México: Edit.
Trillas
- ?? BEARD, R. (1971). Psicología Evolutiva de Piaget. Editorial Kapelusz.
- ?? BERK, L (1999). Desarrollo del Niño y del Adolescente. (4ª ed.)
España: Prentice Hall.
- ?? BRONFENBRENNER, U .(1987). La Ecología del desarrollo humano.
España: Ediciones Piados.
- ?? CAMPBELL, B. (1989). Multiplying Intelligence in the Classroom. New
Horizons for Learning "On the Beam", Vol. IX No. 2, p.7- 167
- ?? CAMPBELL, L. (s/f). Teaching and Learning through Multiple
Intelligences. Washington: New Horizons for Learning.
- ?? CARRERAS, LL.; EIJO, P.; ESTANY, A.; GOMEZ, Mª T. y OTROS
(2001). Cómo Educar en Valores Madrid: Editorial Narcea.
- ?? CRAIG, G. (1997). Desarrollo Psicológico Editorial A Simon &
Schuster Company. 7º Edición.
- ?? DE BEAUPORT, E. (1995). Las Tres Caras de la Mente. Caracas:
Editorial Galac.
- ?? DE BEAUPORT, E. (1996). Three Faces of Mind Estados Unidos:
Editorial Quest Books.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- ?? DE BEAUPORT, E. (1997). Seminario "La Mente y La paz". Presentado en la Universidad Central de Venezuela. Caracas: Venezuela.
- ?? MARTINEZ, E. (s/f). Resumen de los Cáp. 3 y 4 del libro Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación de Taylor y Bogdan.
- ?? DICCIONARIO VOX (s/f). <http://www.diccionarios.com/home.php> . Extraída el día 07-06-2002
- ?? EISENBERG, N. (1999). Infancia y conducta de ayuda. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ?? UNICEF (s/f). El Comienzo de un Movimiento. Disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/colombia/comienzo.html> . Extraída el día 04/01/2002
- ?? FISAS, V. (s/f). Educar para una cultura de paz. Disponible en: <http://www.blues.uab.es/incom/2004/cas/fisascas7.html> Extraída el día 20/12/2001.
- ?? FISAS, V.(s/f). Puertas a la paz. Disponible en: <http://www.telar.org/paz/recursos/hablamos.html> Extraída el día 20/12/2001.
- ?? FRONDIZI, R. (1979). ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica.
- ?? GARDNER, H. (1993). La mente no escolarizada. Editorial Piadós.
- ?? GARDNER, H (1995). Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. Ediciones Piadós.
- ?? GARDNER, H. (1983). Frames of Mind. New York: Basic Books.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- ?? GRASS, J. (1997) .La Educación de Valores y Virtudes en la Escuela. Teoría y Práctica. México: Editorial Trillas.
- ?? INSTITUTO SAN LUIS GONZAGA (s/f). Guerra en los Balcanes Disponible en: <http://www.nalejandria.com/01/sanluisg/Conflictos/Balcanes/index.html> Extraída el día 03/11/2001.
- ?? HERNÁNDEZ, M. y MONRÓ, M. (2000). Propuesta de una Guía de Actividades de Artes Plásticas para Docentes del Centro Infantil Vizcaya que trabajan con niños entre 4 y 6 años. Trabajo de grado, Caracas, Universidad Metropolitana.
- ?? HOFFMAN, L., PARIS, S. y HALL, E. (1995). Psicología del desarrollo social. Madrid: Mc Graw Hill. Sexta edición, volumen 1 y 2.
- ?? HURTADO, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística. Tercera Edición. Caracas: Editorial Fundación Sypal.
- ?? KERLINGER, F. y RIDLY, L. (1981). Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento. México: Nueva Editorial Interamericana.
- ?? KOHLBERG, L. y MAYER, L. (1972). El Desarrollo del Educando como Finalidad de la Educación, Harvard University. Valencia: Vandell Hermanos Editores.
- ?? KOHLBERG, L. (1984). The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper and Row.
- ?? LÓPEZ, R. y RODRÍGUEZ, N. (1992). Estudio Exploratorio sobre el sistema de valores de una muestra de estudiante venezolano. Caracas: CERPE.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- ?? MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). Curriculum Básico Nacional. Programa de Educación Básica. Venezuela: Fedupel
- ?? OCEI PNUD. (2001). Informe sobre el desarrollo humano en Venezuela.
- ?? PAOLINI, D; y TORO, C (1991). Elaboración y Evaluación de una Guía de Actividades para Facilitar el Concepto de Tiempo en niños de 5 y 6 años Trabajo de grado, Caracas, Universidad Metropolitana.
- ?? PIAGET, J .(1974). El Criterio Moral en el Niño. Barcelona: Editorial Fontanella.
- ?? PIAGET, J (1979). Psicología de la Inteligencia. Editorial Psique.
- ?? RODRÍGUEZ, J. Educación y Cultura de la Paz Disponible en: <http://www.campus-oei.org/valores/palos.html> Extraída el día 20/12/2001
- ?? SALKIND,N (1998). Métodos de Investigación. 3era Edición. México: Editorial Prentice Hall.
- ?? SILLS, D (1979). Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales Vol. 7, p. 686. Madrid: Editorial Aguilar.
- ?? SIN AUTOR (s/f). Seminario Gallego De Educación para la Paz (SGEP) Disponible en: <http://www.sgep.org/frame1.html>. Extraída el día 09/10/2001.
- ?? UNESCO (s/f). Mensaje del Director General de la UNESCO con motivo del Año Internacional de la Cultura de la Paz. Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/dgmessagesp.html>. Extraída el día 09/10/2001.

Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- ?? UNESCO (s/f). Pensar mundialmente, actuar localmente Disponible en: <http://www.unesco.cl/html/doc/paz.html>. Extraída el día 20/12/2001.
- ?? UNESCO (s/f). Proyecto transdisciplinario "Hacia una cultura de paz". Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/cppinfo.html>. Extraída el día 09/10/2001.
- ?? Universidad Nacional Abierta y Universidad Pedagógica y Experimental Libertador. (1987). Planificación de la Instrucción. Caracas: Impresoras Cavelibro, Modulo I / Modulo II.
- ?? VICENTINI, C. Manual de Educadores en Proceso de Elaboración.

Anexo N° 1

Entrevista a las Maestras

Anexo N° 2

Entrevista a los Directivos

Anexo N° 3

Encuesta a Padres y Representantes

Anexo N° 4

Ficha de Cotejo

Anexo N° 5

Análisis de las Filmaciones

Anexo N° 6

Juicio de Expertos

Universidad Metropolitana
Facultad de Ciencias y Artes
Escuela de Educación
Maribel Catanho
Sofía Cornejo

Entrevista

Institución: _____

Grado: _____

Edad de los niños: _____

Estado Civil: _____

Edad: _____

Antigüedad en el plantel _____

Nivel educativo: _____

Nombre de la Maestra: _____

1.- ¿Podrías describir algunos momentos de paz en el transcurso de tu vida diaria en general?

2.- ¿Podrías identificar y describir algunos momentos de paz en tu función de educadora, tanto dentro de tu rutina en salón de clases como fuera de ella? Especifica los momentos

3.- ¿Cuáles son los momentos en que tu paz individual se debilita en el aula?

4.- ¿Cómo afectan las siguientes situaciones la paz en el aula?

?? Cuando tienes una preocupación, ¿cómo te afecta? ¿cómo afecta el grupo de alumnos?

?? Cuando estás molesta o sientes rabia, ¿cómo afecta esto tu trabajo en el aula? ¿cómo afecta el de tus alumnos?

?? Cuando estás triste o te sientes muy baja de energía, ¿cómo afecta tu desempeño en el aula? ¿cómo afecta tu estado de ánimo a tus alumnos?

?? Cuando experimentas una situación de miedo, de cualquier tipo, sea fundado o no, ¿cómo afecta tu desempeño en el aula? ¿cómo crees que afecta a afecta tu grupo de alumnos?

?? Cuando te sientes culpable por alguna situación en la cual has debido actuar de una manera y no lo hiciste, ¿cómo afecta esto tu día en el aula? ¿Crees que esta culpa afecta de alguna manera a tu grupo de alumnos? ¿Cómo crees que les afecta?

5.- ¿Qué actitud tomas para resolver las situaciones difíciles que se te presentan en tu vida diaria?

6.- ¿Recuerdas algún momento en particular cuando definitivamente la paz se fue del aula? Describe qué pasó.

7.- ¿Qué crees que necesitas para promover momentos la paz en el aula?

8.- ¿Como definiría usted la paz?

9.- ¿Cómo actúas cuando se suscita una situación de irrespeto en el salón de clases, entre los niños o entre el adulto y los niños?

10.- ¿Existe confianza dentro de tu salón de clases? ¿Por qué?

11.- ¿Cómo impartes la justicia dentro del salón de clases, tanto en juegos como en relación con los demás?

Entrevista a la Directiva de la Institución

La presente entrevista tiene como finalidad advertir las características de las instituciones y conocer las necesidades con respecto materiales didácticos que favorezcan el logro de la paz

1. ¿Cuál es la misión de este colegio?
2. ¿Qué objetivos son los más importantes para esta Institución?
3. ¿Cómo fomenta el cumplimiento de esos objetivos?
4. ¿Cuáles son los principales valores de esta Unidad Educativa?
5. ¿Qué aspectos del comportamiento y rendimiento de sus alumnos son los que más satisfacen a esta dirección?
6. Usted podría describir de manera general el comportamiento de los niños de 1era Etapa de Educación Básica. ¿Resaltan algunos comportamientos en particular que merezcan la pena ser señalados o descrito?
7. ¿Piensa que es importante fomentar actividades, estrategias, juegos que promuevan el diálogo, el respeto, la confianza y la justicia, entre otras? ¿Nos podría explicar como lo hace?
8. Tiene la Unidad Educativa los recursos humanos y materiales para lograrlo?
9. ¿Cómo es la comunicación y la participación de la institución con los representantes?
10. ¿Qué es para Usted la paz?
11. ¿Cómo se maneja en la Unidad Educativa, tanto con los docentes como con los alumnos?
12. ¿Qué opina acerca de la realización de un manual para los docente de 1ra Etapa de Educación Básica que contenga actividades y estrategias didácticas que fomenten la paz dentro del aula, adecuadas al período de desarrollo de estos niños?

Estimados Padres y Representantes

Maribel Catanho y Sofía Cornejo, somos estudiantes de Décimo semestre de Educación en la Universidad Metropolitana y estamos realizando el trabajo de campo de nuestra tesis de grado en esta Unidad Educativa. Para poder realizar la misma necesitamos su valiosa opinión y colaboración. Por ello le enviamos el siguiente cuestionario para recolectar información que será de gran ayuda para el trabajo de grado. Esperamos su más sincera respuesta atreviéndonos respetuosamente a pedirles que reenvíen el cuestionario antes del 8 de Abril de 2002.

Edad: ____ Estado Civil: _____ Ocupación: _____

Nivel Educativo que usted posee: Primaria ____ Bachiller ____ T.S.U. ____ Universitario ____

Grado que estudia su hijo o hija: _____

1. ¿Es para Ustedes importante que se estimulen actividades para fomentar la convivencia, el respeto, la tolerancia y la igualdad?

Muy Importante ____ Importante ____ Poco Importante ____ Sin Importancia ____
¿Porqué? _____

2. En su opinión ¿existen actividades en el salón de clases de su hijo (a) en que se fomenten la convivencia, el respeto, la tolerancia y la igualdad?

Si ____ No ____ No opino ____

3. De ser afirmativa su respuesta, ¿cómo obtuvo esta información?

- a).- A través de los niños ____
b).- A través de las maestras ____
c).- A través de la Coordinadora. ____
d).- A través de la Directora. ____
e).- A través de otros padres o representantes. ____

4. ¿Usted opina que debe existir comunicación entre la institución y los padres con respecto a este tipo de actividades y estrategias?

Si ____ No ____ No opino ____

5. ¿Conoce Usted algún material didáctico que contenga estrategias y actividades que fomenten la convivencia, la tolerancia, el respeto y la igualdad?

Si ____ No ____ No opino ____

De ser afirmativa la respuesta, indique cual _____

6. ¿Qué relevancia podría tener para ustedes la realización de un Manual de Actividades que ayude a los docentes favorecer el logro de la Paz en el salón de clases?

Muy relevante ____ Relevante ____ Poco relevante ____ Sin relevancia ____

¡¡¡Muchas Gracias!!!

Universidad Metropolitana
 Facultad de Ciencias y Artes
 Escuela de Educación
 Maribel Catanho y Sofía Cornejo

Institución: _____
 Grado: ____
 Edad de los niños: ____
 Nombre de la Maestra: _____

Ficha de Cotejo

Diálogo	10'	10'	10'	10'	10'	50'
La La Maestra dialoga con los niños y/o las niñas para solucionar los problemas						
La La Maestra promueve el dialogo y las interacciones verbales entre los niños y/o las niñas a la hora de resolver un conflicto						
La La Maestra fomenta la comprensión de los punto de vista de los compañeros para solucionar los conflictos						
La La maestra se muestra impaciente y expresa frustración cuando tiene que manejar con frecuencia, al momento de manejar situaciones difíciles						
La La Maestra no otorga importancia a los conflictos que los niños y/o las niñas le presentan						
La La maestra tiene el hábito de proporcionar directivamente la solución de los conflictos, de los niños y entre los niños, en el salón de clases						
La La maestra ante situaciones de conflicto da instrucciones de manera secuencial: como por ejemplo: primero hagan esto, luego lo otro.						
La La maestra recurre a otros adultos para solucionar los problemas que se presentan en el salón de clases						
La La maestra no actúa inmediatamente ante una situación de conflicto, espera que los alumnos inicien la resolución						
La La maestra a través de preguntas y explicaciones estimula a los niños a resolver su s conflictos						
Total de comportamientos						

Observaciones:

Confianza	10'	10'	10'	10'	10'	50'
☒ ☒ El maestro acepta las razones que ofrecen los alumnos sobre las acciones que realizan.						
☒ ☒ Estimula en los alumnos el aceptar razones que ofrezcan sus compañeros sobre acciones						
☒ ☒ La maestra utiliza razones y ofrece explicaciones para manejar situaciones que ocurren dentro del salón de clases						
☒ ☒ Solicita cooperación a los niños y las niñas cuando es necesario (inteligencias básicas)						
☒ ☒ Fomenta la cooperación entre los compañeros de clase.						
☒ ☒ Estimula la participación constante de sus alumnos y alumnas.						
☒ ☒ La Maestra promueve el aprecio y la crítica positiva en cuanto a la expresión de opiniones						
☒ ☒ La Maestra desestimula la crítica negativa y la burla entre los niños y las niñas						
☒ ☒ Comunica a los niños y niñas sus planes y actividades antes de llevarlos a cabo de manera ordenada y lógica (neocortical)						
☒ ☒ Incita a los niños y niñas a comunicar sus planificaciones, actividades inquietudes y preguntas.						
☒ ☒ Funda en los niños y niñas la acción de compartir las pertenencias para ser utilizadas						
☒ ☒ Estimula en los niños y niñas la confianza en su imaginación y creatividad para actuar en el salón de clases.						
☒ ☒ La maestra no da explicación inicial sobre las actividades a realizar durante la rutina de la clase, la va realizando sobre la marcha.						
☒ ☒ La maestra no aclara dudas que poseen los niños						
Total de comportamientos						

Observaciones:

Respeto	10'	10'	10'	10'	10'	50'
☞ ☞ La maestra despierta en los alumnos comportamientos el respeto hacia los demás.						
☞ ☞ La maestra acepta la forma de trabajo de los niños, sin descalificarlos						
☞ ☞ La maestra descalifica la forma de trabajo de los niños.						
☞ ☞ La maestra incita a los niños y niñas a escucharla y a escucharse entre si						
☞ ☞ Estimula la aceptación y el respeto a todas las personas independientemente de su apariencia física, creencias, prácticas culturales y actitudes						
☞ ☞ La maestra escucha y contesta a los niños y niñas que le hablan						
☞ ☞ La maestra acepta que se equivoca y pide disculpas a los niños y niñas						
☞ ☞ La maestra respeta el ritmo de trabajo de los niños y niñas						
☞ ☞ La maestra no respeta el ritmo de trabajo de los niños y niñas						
☞ ☞ La maestra se expresa de forma agresiva hacia los niños al corregirle los errores cometidos por ellos						
Total de comportamientos						

Observaciones:

Justicia	10'	10'	10'	10'	10'	50'
✓ La maestra les enseña que los juegos justos son los que poseen reglas iguales para todos						
✓ La maestra trabaja para que los alumnos comprendan que las normas deben ser cumplidas por todos						
✓ La maestra imparte la justicia, tomando ella la decisión.						
✓ La maestra invita a los niños y niñas a tomar decisiones y sanciones de forma participativa						
✓ Enseña a los niños y niñas acerca de sus deberes y derechos						
✓ La maestra no aprovecha situaciones en donde puede reforzar el aprendizaje de los deberes y los derechos de los alumnos.						
Total de comportamientos						

Observaciones:

Colegio "A"

Cuadro Nº 35- Conductas observadas de la Maestra de 1º "A1"

Conductas	Inteligencias	Mentales				Emocionales			Del Comportamiento		
		Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de ánimo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros
1. "Entra al aula y le dice a los niños para ordenar las mesas de trabajo"									Pt-35	Pa-36	
2. "Voy a pasar la lista saquen sus cuadernos de trabajo"		R-5								Pa-38	
3. En voz alta la maestra le dice: "¿Ever qué pasa contigo?"		R-6							Pt-34		
4. "La maestra dice: "A ver ¿Cómo va eso?"										Pa-38	
5. "Estoy oyendo mucha bulla y tenemos trabajo que hacer"										Pa-38	
6. "¡¡Ever por favor!!, por favor ¡¡EVER!!"									Pt-34	Pa-38	
7. La maestra le dice a un alumno: "Sientese derecho y pongase a trabajar"										Pa-36	
8. "Mariana, guarde su merienda siéntese y saque el cuaderno de caligrafía"		R-5							Pt-35	Pa-36	
9. "Jovencitos tienen trabajo que hacer"									Pt-34	Pa-38	
10. "¡¡Ever y Anthony por favor!!!, ¡¡Ever!!!"									Pt-34	Pa-38	
11. La maestra pasó por cada puesto revisando lo que han realizado									Pt-35		
12. La maestra le dice a un alumno: "¿No hiciste la tarea? Ahora vas hacer la que tenias pendiente más la de hoy, ¿de acuerdo? ¿Me oíste?"		R-1							Pt-34	Pa-36	
13. La maestra les dice: "Con letra clara, fíjense en el modelo que tienen en el libro por favor"		R-5								Pt-36	
14. La maestra le dice: "Ever por favor, ¡por favor!, hasta cuando te voy a llamar la atención, siéntate derecho!, todo el mundo esta trabajando tranquilo."		R-5; R-6							Pt-34		
15. "Sentados derechitos jovencitos"										Pa-36 Pa-38	
16. La maestra va a tomar la lectura y pasa a uno por uno a su escritorio									Pt-35		
17. La maestra le dice a los niños: "Un aplauso muy duro a su compañerito, mira que bien esta leyendo, vistes que si sabes" "estoy muy contenta hoy" "como ha costado vale"		R-3				Af- 24			Pt-34		
18. La maestra les dice: "Ya, a portarse bien y trabajamos"										Pa-36 Pa-38	
19. La maestra le pregunta a una niña: "¿Qué paso?" y la niña le dice: "Maestra es que se me cayó todo", la maestra le contesto: "Guárdalo en el bulto y quíndalo en la parte de atrás de la silla para evitar esos accidentes"		R-5								Pa-38	
20. La maestra le pregunta a un niño: "¿William, tú ya terminaste todo? ¿Todo? Ya voy a revisar"		R-2 R-6									
21. La maestra le dice a los niños: "ay jovencitos vamos hacer silencio, como que hoy vamos hacer el recreo dentro del salón de clases y nadie va a salir?"		R-1								Pa-38	
22. Se incrementa el ruido en el salón y la maestra les dice: "1,2,3;1,2,3"(en señal de levantar los brazos) "Emmanuel estas sordo" "1,2,3" "Jonathan que pasa contigo" "1,2,3" "Luis Marim usted quiere pasar hacerlo" "1,2,3;1,2,3;1,2,3" "continúen trabajando para ver si así se le cansa un poquito los brazos y paran un poquito la lengua" se sienta en su escritorio y dice: "Ay Dios Mío"		R-6							Pt-34	Pa-38	
23. La maestra les dice: "Bueno como tienen tantas ganas de hablar me van a sacar el libro y van hacer otra caligrafía, mientras tomo lectura, vamos saquen el cuaderno, en vez de entretener la lengua van a entretener el brazo"									Pt-34		
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia		13	-	-	-	1	-	-	-	13	18

Cuadro N° 36-.Conductas observadas de la Maestra:1 "A2"

Conductas	Inteligencias				Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de animo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros
1. La maestra reparte los cuadernos									Pt-35	Pa-38
2. "Ya empezaron las actividades hagan silencio"										Pa-38
3. "Apurense porque voy a empezar a hacer el dictado"									Pt-33	
4. La maestra manda a un niño a cambiarse de puesto										Pa-38
5. "Hay que acomodar estos pupitres", ella misma los acomoda										Pa-38
6. ¡Ya!, ¡Shhh! ¡YA!									Pt-34	
7. Los niños conversan mientras copian la fecha										Pa-37
8. La maestra comienza a dictar: "El..." y un niño dice: "El perro..." La maestra dice: "¡GABRIEL!" vuelve a empezar y dice: "El..." otra vez Gabriel: "El perro..." La maestra: "GABRIEL TE VOY A SACAR DEL SALÓN" y sigue dictando										Pa-38 Pa-36
9. "BUENO ¿QUÉ PASA? Y le borra el cuaderno a una niña.									Pt-34	
10. "¿Que les pasa!" "Bonito" "Sácale la punta a ese lápiz, todo el mundo que tenga el lápiz sin punta se la tiene que sacar"									Pt-35	Pa-36
11. La maestra pregunta: "¿Vamos por la qué?". Y los niños responden: "La 4" y la maestra les dice: "Escriban 4"	R-5									Pa-36
12. La maestra dice: "Recuerden que la única bulla es la de la maestra, ustedes deben hacer silencio"										Pa-36
13. La maestra les dice: "Recuerden, no pueden hablar"									Pt-34	Pa-36 Pa-38
14. "Coye pero que problema Carlos"									Pt-34	
15. "Cuando uno toma dictado la norma es quedarse callado"										Pa-36
16. "El que hable se sale del salón por que eso quiere decir que no acata normas"	R-1									Pa-36
17. "Ahora vamos hacer dictado de números"	R-5								Pt-35	Pa-36
18. La maestra escribe en el pizarrón: " dictado de números", espera un momento y pregunta: "¿Ya escribieron?", unos niños contestaron: "No" y otros: "ya profe", entonces dijo: "Coye por que se tardan tanto en escribir eso para eso lo hubiese dictado"	R-6								Pt-33	Pa-36
19. "¡O.k. empiezo!" dijo la maestra, "un número debajo de otro." "Empiezo 1,2,3" los niños corrieron a sentarse									Pt-35	
20. Los niños se encontraban escribiendo los números y la maestra grito: "Hacia abajo Luis Henrique....dejen un espacio y escriban otro"	R-5								Pa-35	Pa-36 Pa-38
21. La maestra dice en tono muy alto a un niño: "¡Adrián no te copies!"										Pa-36
22. Una niña le dice: "Lo estoy haciendo mal" la maestra contesto: "No lo borres, porque si no te quedas"										Pa-36
23. Se pasea por el aula, dicta y los niños conversan									Pt-35	Pa-37
24. "Ahora en la otra hoja van a poner, sin fecha", algunos niños gritan: "Por fin" sigue la maestra "la tarea"	R-5									Pa-38
25. "Copien esta tarea porque ahora viene otra"	R-5								Pt-35	
26. ¡Manuel Enrique se sienta! ¡Dale escriban!	R-5								Pt-34	Pa-38
27. La maestra les dijo a los niños antes de salir al recreo: "por culpa de un niño que salga al otro patio, por uno pagan todos"										Pa-38
28. La maestra pregunto: ¿borro? Los niños contestaron: ¡Nooooo! La maestra borró.									Pt-35	Pa-38
29. Los niños alzan la voz y la maestra alza la voz sobre la voz de los niños									Pt-34	
30. "¡No!, no vamos a hacer dibujo Angelo, ¿Ya terminaste de copiar la tarea?"									Pa-35	
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	8	-	-	-	-	-	-	-	18	25

Cuadro Nº 37-.Conductas observadas de la Maestra de 2º Grado "A1"

Conductas	Inteligencias				Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de animo	Motivaciona	Básica	Patrones	Parámetros
1. Le dice a una niña que reparta los cuadernos de matemática									Pt-35	Pa-38
2. Se para en la pizarra y le dice a los niños:"Copiamos la fecha abreviada". Entra un niño al salón y la maestra le dice:" ¿Tus has visto la hora de llegar?" "Salga métase la camisa dentro de los pantalones y todo lo demás"	R-5								Pt-33	
3. Escribe en la pizarra unas sumas y le dice a los niños:"Niñitos ordenamos y resolvemos, por favor" "Voy pasando al pizarrón" "Recuerden colocar el margen, a cada uno le hacen el cartel de posición al lado y cuando regrese mando tres al pizarrón". Los niños permanecen sentados y en silencio realizando la actividad.	R-5								Pt-35	
4. Entra al salón y dice:"Listo puedo mandar a tres" los niños responden el conjunto:"Nooo" y ella les dice:" Claro que siiii". Toma una tiza y pasa a una niña.									Pt-35	Pa-36
5. "El que termine me trae el cuaderno para verlo". Se sienta en uno de los pupitres y revisa unos cuadernos.	R-5								Pt-35 Pt34	Pa-38
6. "Fijense que comienzo a ordenar por unidad, decena y centena, esa es mi manera de ordenarlo y así como lo ordeno sumo"	R-5								Pt-35	
7. "Rápido que voy borrando" y los niños le contestan:"Nooo" Ella les dice:" La A y la B ya lo tienen que haber copiado", un niño le dice "no profe voy por la B", esperó un momento y dijo:"Borro la A, Borro la B", y los niños nuevamente le contestaron: "Nooo". La maestra con un tono de voz un poco más elevado le dice:"Bueno jóvenes, ¿entonces?, ¿Muchachitos apúrence?" Vuelve a preguntar y esta vez lo borra y copia otra, Nuevamente le pregunta:"Borro la C", y los niños una vez más le dicen:"Noo", ella elevando un poco la voz dice:"Apurence que tengo que copiar"	R-6								Pt-33 Pt-35	Pa-36 Pa-38
8. Le dice a una niña:"Borra y coloca los números uno debajo del otro" la niña lo realizó y la maestra le dice:" Borra y hazlo bien, que se entienda, ¿si tienes el cartel de posición al lado por qué copias los números mal?". "Siéntate"	R-4 R-6								Pt-34	
9. Pasa otro niño a la pizarra y la maestra le dice:"Borra el cartel de posición y hazlo más abajo , No, esta demasiado pequeño, los números no caben" el niño borra y vuelve a realizarlo, la maestra:"Noo Siéntese", diciéndolo con un tono de voz alto.	R-4 R-6								Pt-34	Pa-38
10. La maestra manda a una niña a que ayude a otro alumno en las dudas que este tiene.										Pa-37
11. La niña hace la suma mal y la maestra manda a otra niña a que la corrija, diciéndole a la primera niña que se quedara observando en donde estuvo su error.	R-3									
12. "Borrarlo bien por que queda una mancha y no se ve" la niña lo hace y la maestra le dice:"Vuelvelo a borrar, haz el tres encima de la manchita" con un tono de voz más alto									Pt-34	Pa-38
13. Se pasea por lo puestos y observa los cuadernos y le va diciendo a los niños: "¿Dónde esta el margen de este cuaderno?, ¿dónde están los carteles de valor de este cuaderno?, ¿que letra!	R-6									
14. Un niño pasa a la pizarra y la maestra le dice:"Tengo un cartel de posición, tengo una tabla ¿para qué la tengo? Hay no va el número debes ver la tabla de posición, hay no va el signo va al lado del último número pegado a la raya"	R-; R-6								Pt-34	Pa-38
15. "Que hago yo con tantos espacios, ¿Cuántos espacios debo tener?.. Hazlo más grande y aparece escriba los nombres antes de hacer las rayas, rápido, pasa la raya y borra el espacio que queda. Cónchale tantas veces que hemos dicho la manera de trabajar ahora pásale la raya". Con tono de voz elevado. "Ahora coloca los números y pásale la raya de arriba hacia abajo". El niño pasaba la raya y la maestra decía:"No Señor", luego le dijo que borrara y lo mando a sentarse.	R-2 R-5 R-6								Pt-34	Pa-38
16. "¿Cómo se hace la Tabla?" con un tono de voz alto "Borra, Ahora pongo las letras primero, ¿Qué es eso?" el niño respondió "Una C" y ella le dijo:" ¡Si! Una letra C al revés" "Borra esa raya, la otra también" "No coloque más rayas... Hasta ahí... ahora coloca los números.. ¿QUÉ ESTAS COPIANDO, QUE ESTAS COPIANDO, QUÉ ESTAS COPIANDO?" y los niños le dicen a su compañero: "Es la de arriba".La maestra le dice:"Ahora pasa la raya completa... eso esta incorrecto" Se lleva la mano a la cara y respira. "Te falta el signo", a pesar de que al niño le faltaba el signo realizó correctamente la suma	R-4 R-5 R-6								Pt-34	Pa-38
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	19	-	-	-	-	-	-	-	15	11

Cuadro N° 38-.Conductas observadas de la Maestra de 2 grado“A2”

Conductas	Inteligencias				Mentales			Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de animo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros			
“El trabajo es solito y después compartimos”	R-5								Pt-35	Pa-37			
Incrementa un poco el ruido y un niño la llama:”profe, profe, Profe”										Pa-37			
Se pasea de puesto en puesto cuando la llaman									Pt-34				
“¡Vamos entonces!”													
“Esperen en su sitio que yo recojo los trabajos”									Pt-35	Pa-38			
“Bueno creo que ya...Recojo” “¡Por favor!” y continua trabajando.									Pt-35	Pa-38			
Acepta conversaciones bajas entre los niños										Pa-37			
“Me colocan el nombre” y ella sigue revisando	R-5												
“Levanten la mano las que terminaron”										Pa-38			
Le acaricia la espalda a una niña					Af-24			B-30					
La conversación entre los alumnos sigue con plena libertad										Pa-37			
Da instrucciones con respecto a la tarea	R-5												
“Bueno vamos a recoger los trabajos”									Pt-35	Pa-38			
“Bueno vamos a ver” con un tono más elevado. “Miren niñitos”									Pt-34				
“¿Quién falta por terminar?”, mientras que casi todos los niños hablan y ella les da la oportunidad “Buen vamos a ver ¿Los niños que faltan por entregar?” y los niños gritan “José Manuell!”									Pt-35	Pa-37			
“Vamos a guardar lo que tienen encima de los pupitres y necesito un voluntario”	R-5									Pa-38			
El salón esta dividido por mesas de trabajo de cuatro niños cada una y la maestra puede pasearse por el salón									Pt-34				
Los niños se pusieron creativos y comienza a producir animales, unos repiten:”Mono, mono”													
“Hagan el favor de prestarme atención”, con un tono de voz alto									Pt-34	Pa-38			
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	5	-	-	-	1	-	-	1	9	11			

Cuadro N° 39.-Conductas observadas de la Maestra de 3 grado "A1"

Conductas	Inteligencias				Mentales			Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de ánimo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros			
"Vamos a ver el tema de la multiplicación"										Pt-35			
Le hace pregunta a los niños sobre que es la multiplicación										Pt-35			
"Muchachito tienes el cuaderno desordenado sin margen ni nada"	R-4 R-6									Pt-34			
"¿Cómo haríamos aquí?"													
"Miren este cuaderno ordenadito y bien limpio así me gusta"					Af - 23								
"Brian por favor pasa el margen por que el cuaderno se ve horrible sin el margen"	R-4 R-6									Pt-34			
Un niño se quedó en el dictado y la maestra le repite la oración con un tono de voz obstinado : "De sumandos iguales chico"													
Con un tono de voz fuerte le dice: " es multiplicación, no te comas la N"	R-4 R-6									Pt-34			
Los niños conversan mientras trabajan"												Pa-37	
Pasea por el salón observando los cuadernos y el trabajo de los niños										Pt-35			
Copia un ejemplo en la pizarra y les dice:"háganlo"	R-5									Pt-35		Pa-38	
La maestra les dice:"Vamos hacer una actividad", y un niño pregunta: "¿escribimos actividad?"												Pa-38	
La maestra les dice: "Esto lo vamos hacer rapidito por que es corto"										Pt-33		Pa-38	
La maestra les dice:" Hagan las multiplicaciones separadas para que no les quede tan aglomerada"	R-1 R-5											Pa-38	
Sigue dictando:"punto y aparte dejen una línea, recuerden el margen, y la mayúscula muchachitos"	R-5											Pa-38	
"Vamos a trabajar y luego paso al pizarrón"	R-5									Pt-35		Pa-38	
"Terminen ahí para sacar el cuaderno de matemática"	R-5									Pt-35		Pa-38	
La maestra les dice: "Vamos hacer otro ejercicio", los niños dicen: "ya va", la maestra borra la pizarra y escribe otro	R-5									Pt-35		Pa-38	
Los niños hacen bullicio para pasar a la pizarra y la maestra les dice:"Ya va", alza la voz diciendo:"Si no bajan la voz sus compañeros no se pueden concentrar"	R-1											Pa-38	
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	14	-	-	-	1	-	-	-	-	11	10		

Cuadro N° 40.-Conductas observadas de la Maestra de 3 grado "A2"

Conductas	Inteligencias				Mentales			Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de animo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros			
La maestra cuando desea que los niños le presten atención, ella les dice que levanten la mano moviendo los dedos, y poco a poco todos levantan la mano, y es allí cuando ella comienza a explicar algo									Pt-34	Pa-38			
Les dice: "¿Quién quiere pasar a la pizarra?", muchos niños levantan la mano y ella dice: "No, pasa quien no haya pasado"									Pt-34 Pt-35	Pa-38			
Un niño que iba a pasar al pizarrón le dice a la maestra: "Maestra yo no vine ayer", ella le dijo: "Bueno entonces siéntate y presta atención para que sepas"										Pa-37			
Le pregunta a los niños que pasan a la pizarra, ¿cual número quieren hacer la multiplicación?									Pt-34 Pt-35	Pa-37			
"terminamos con Moisés, ¿qué nos toca hoy?", los niños responden: "Multiplicación" la maestra dice: "más durito", ellos alzan la voz y repiten: "Multiplicación"													
La maestra le pregunta a un niño: "Como decía tu problema?, el niño lo lee y la maestra dice: "se quiere saber cuantos años faltan para el 2015, pero lamentablemente esa resta esta mala" "Ah no está bien, eso es un 3 o un 2", ella se acerca a la pizarra le borra el número y le dice: " haz mejor ese 3", el niño lo borra y ella le dice: "Ahora si, así si"	R-3								Pt-35				
Les recuerda que son un equipo y deben ayudarse entre ellos									Pt-35	Pa-38			
Pide silencio par a oír a Moisés										Pa-36			
Le pregunta si hicieron todas las multiplicaciones que se le pidió ayer.									Pt-35				
Se pasea por el salón, muy a menudo le ofrece una sonrisa a los niños, una caricia o una palabra dulce.					Af-24				Pt-34				
Su tono de voz es el mismo, los niños se encuentran sentados realizando su trabajo y conversan en voz baja.									Pt-34 Pt-35	Pa-37			
Le explica a unos niños que no fueron a clase cual es la mejor manera de realizar la multiplicación													
La maestra le dice a los niños: "Aquí me están informando que la multiplicación esta mal", "¿quien quiere corregirla?"	R-5												
Les dice "si seguimos así de rápido se va acabar la materia antes del año escolar"							M-29						
Les dice: "que tal si hacemos unos problemas" y los niños responden: "Si"									Pt-35	Pa-37			
Les dice: "Vamos hacer unos problemas" y un niño le dice: "que sea de multiplicación" y ella contesta: "bueno vamos a complacerlo"		A-9								Pa-37			
La maestra termina de dictar el problema y les dice: "Otro problema", y los niños le responden: "Ya va", luego vuelve a decir "dictamos otro problema" y los niños dicen: "NO", "Bueno cuando ustedes me digan"		A-9							Pt-34	Pa-37			
Les dice: "Mis palomitas", para que bajen un poco la voz.									Pt-34				
Les dice: "Quien necesite auxilio pídaselo a sus compañeros, a las auxiliares o a mi"	R-5								Pt-35				
"Pregúntense, ayúdense pero bajito"									Pt-34	Pa-37			
Se sienta con un niño en la mesa a ayudarlo y permanece alrededor de cinco minutos con él, mientras el salón permanece en silencio realizando sus actividades									Pt-34				
Pasa dos niños a la pizarra y la maestra alza un poco la voz y le dice al salón: "tenemos a dos compañeros en la pizarra"									Pt-35	Pa-36 Pa-38			
Llega una niña tarde y la maestra le dice al grupo de su mesa que le explique a su compañera para que se ponga al día									Pt-35				
Viene una niña de otro salón a pedir un mapa de Venezuela, ella les dice al salón: "Niños voy a prestar su material"									Pt-34				
Varios niños le dicen que ya termi naron y ella pasa por sus puestos y lo corrige									Pt-34				
Les pregunta si se acuerdan de la unidad seguida de cero y les explica	R-5								Pt-34 Pt-35				
La maestra le pregunta si creen que dominan el objetivo y si pueden pasar a realizar multiplicaciones de una cifra con decimal	R-5								Pt-34 Pt-35				
"Coloquen como título multiplicaciones con una cifra con decimal" "¿Se acuerdan cuando vimos la suma y la resta con decimal?"	R-5	A-12							Pt-34 Pt-35				
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	6	3	-	-	1	-	1	-	27	13			

Colegio "B"

Cuadro Nº 41.-Conductas observadas de la Maestra de 1 grado "A"

Conductas	Inteligencias				Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de ánimo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros
Se pasea por los puestos revisando los trabajos									Pt-34 Pt-35	
"Dentro de un ratito borro la pizarra, si hablan menos, copian mejor"	R-1 R-5								Pt-33	
"¿Hay alguna niña que tiene dificultad con la palabra sinónimo?" "¿Quieren que explique?", unas niñas responden que si y otras que no,"¿De las niñas que entendieron quien quiere pasar a la pizarra a explicar?" una niña se para en la pizarra y explica, la maestra le pide que de ejemplos, y luego invita a otra niña a que explique	R-5								Pt-35	
"Ya descubrimos por que Amanda no entendió, por que Amanda todavía va por la fecha"	R-6									
"Ya no hay más permiso para ir al baño"										Pa-38
"La niña que este trabajando bonito yo le doy permiso para ir al baño"	R-1									Pa-38
La maestra dice:"Cuando terminen de copiar la actividad que está en aquella pizarra pasan a esta" una niña dice:"¿y pasamos la hoja?", la maestra le dice:"Si te cabe en esa hoja sigue allí?"	R-1 R-5								Pt-35	Pa-38
La maestra coloca en la pizarra varias palabras y le va preguntando a las niñas cual es el sinónimo y las niñas levantan la mano y contestan									Pt-34 Pt-35	
La maestra dice:"¿Me escuchan?, ¿sí? ¿Por favor?". En un tono de voz bajo									Pt-35	Pa-38
La maestra pregunta:" ¿Adriana ya terminaste?" y la niña contesta "No", y ella le dice:" ¿Y entonces?"	R-6								Pt-35	
La maestra le dice:" Como veo muchas niñas están hablando mucho voy a borrar la pizarra" y las niñas gritan:"No", y ella les responden:" ¿Cual es mi responsabilidad ahorita, terminar no?"	R-5 R-6								Pt-35	Pa-38
"Recuerden niñas que en la hora del Angelus tenemos que dejar de escribir"									Pt-35	Pa-38
La maestra les dice:"Tenemos que armar este rompecabezas afuera y yo me voy a llevar a las cuatro niñas que estén más calladitas, que yo vea que hallan terminado su trabajo" una niña les dice:"¿Profe yo termine?", y la maestra les dice:"A mi no me digan que terminaron"	R-5								Pt-35	Pa-36
"Voy a llevar a Amanda y a Karina a la Coordinación, por que ellas no quieren trabajar aquí, ellas quieren trabajara con Egllys y la que yo encuentre parada se va a ir conmigo"	R-6								Pt-35	Pa-36
"Tienen que terminar todo sin hablar"										Pa-38
"Si dentro de diez minutos no han terminado yo borro, la que se para se tarda haciendo las cosas, la que habla se tarda haciendo las cosas"	R-5 R-6								Pt-33	Pa-38
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	14	-	-	-	-	-	-	-	14	10

"Solsireé voltéate para que trabajes bien" la maestra pregunta a otra niña: "¿por qué número vas tu?" Y dice: "Solsireé trabaja"										Pt-34 Pt-35	Pa-38
Suena el timbre y la maestra dice: ahorita nos toca religión ¿qué vamos a hacer? Vamos a guardar nuestros cuadernos y esa va a ser nuestra tarea de hoy, llegar los números hasta el doscientos"	R-5										Pa-38
"Con la persona con la que están haciendo la tarea verifican si tienen errores o no"											Pa-38
Guardamos los cuadernos y ¿como vamos a esperar a la madre? Las niñas dicen: en posición de descanso. Y ella siguió: "Quiero ver a las niñas en una posición correcta 1,2,3" "no veo a Carolina en posición de descanso" "Calladitas para que la madre vea lo bien que se están portando"	R-5									Pt-35	Pa-38
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	10	-	-	-	-	1	-	-	30	23	

Cuadro N° 43-.Conductas observadas de la Maestra de 2º Grado "A"

Conductas	Inteligencias				Mentales			Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de animo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros			
Explica sobre los que es un cono, un cilindro y una esfera y al terminar dice: "En este dibujo debe haber por lo menos un cilindro, un cono y una esfera"	R-5								Pt-35	Pa-38 Pa-36			
Da ejemplos: "La cabeza de una persona...¿qué parece?" Las niñas contestan junto con la maestra: "Una Esfera"		A-7											
Las niñas levantan las manos para intervenir pero la maestra sigue dando ejemplos y las ignora									Pt-34	Pa-38			
La maestra vuelve a repetir: "Cualquier cosa puede haber pero por lo menos un cono, un cilindro y una esfera. ¿ENTENDIDO?"										Pa-38 Pa-38			
"Hay mucho ruido en este salón"										Pa-38			
" Andrea ¿Tienes algún problema?" La niña dice que no con la cabeza. Esta pregunta la hace cuando la niña esta hablando. La repite esta pregunta 7 veces durante la actividad de dibujo	R-6									Pa-38			
"¡Rápido!, nos ponemos a trabajar"									Pt-33	Pa-38			
¿Andrea que pasa?	R-2								Pt-34				
Vamos, trabajando Nelly", la niña sigue hablando y la maestra le dice: "¡ESTAMOS TRABAJANDO!"	R-6								Pt-34	Pa-38			
Las niñas se acercan al escritorio en donde esta sentada a preguntar y ella les contesta sin mirarlas a la cara y sigue trabajando en lo que esta haciendo									Pt-34				
Las niñas trabajan y algunas hablan en voz muy baja										Pa-37			
Una niña se levanta de su asiento y ella le dice: "Irenia devuélvete" Luego dice: "Hay algunas hablando, Dayana no te veo trabajando" Las niñas siguen hablando en tono de voz bajo									Pt-34	Pa-36 Pa-38			
"Bárbara ¿ya terminaste?" la niña contesto que si. "Bueno saca el cuaderno de matemáticas"	R-2								Pt-35	Pa-38			
Adriana ¿YA TERMINASTE?, saca el cuaderno de matemáticas" Miren me voy a parar a revisarlos a ver quien terminó y quien no"	R-2								Pt-35	Pa-38			
"Entonces ya vamos a pasar a trabajar con el cuaderno de valores"									Pt-35				
"Valeria hasta cuando conversas"	R-2								Pt-35				
"¿Listo? Ivonne ¿ya terminaste?"	R-2									Pa-38			
La maestra se levanta del escritorio y comienza a ver los trabajos de las niñas y les dice: "esto no es un cilindro" " Mira por donde vas es el dibujo, sigue conversando"	R-6								Pt-34	Pa-38			
"Vamos terminando para repartir los libros de valores"									Pt-35	Pa-38			
"Levante la mano la que trajo el taloncito de la circular firmada, yo las voy a ir llamando" dijo nombre por nombre, luego dijo fila por fila para hacer lo más rápido.										Pa-38			
Dos niñas se acercan a la maestra y esta comienza a tararear una canción, acto seguido las niñas vuelven a su puesto sin ser atendidas. Una de estas levanto la mano por un tiempo y la maestra no la tomo en cuenta.									Pt-34	Pa-36			
"¿Andreina lo que haz hecho hoy es hablar y hablar, siéntate derecha!"									Pt-34	Pa-38			
"Ivonne! ¿qué haces parada con la camisa afuera? Mariana ¿qué haces parada? ¿qué hace Emiliana parada?"	R-2								Pt-34	Pa-38			
La maestra reparte los libros ella, llama a las niñas una por una													
Durante una lectura en el libro de valores apareció la siguiente pregunta: ¿Qué te gusta más de tu escuela? La maestra la leyó y dijo: "nos dicen que lo dibujemos. Si lo dibujaran, añadió todas dibujarían el parque ¿verdad?" Y las niñas contestaron : siiiii		A-7											
Luego en la misma lectura apareció la siguiente pregunta: ¿Qué te desagrada de la escuela? La maestra: ¿Qué colocaron? Una niña: la dirección. Explico que la dirección no es mala pero que a veces hay que mandar los asuntos a dirección.	R-1	A-7								Pa-37			
Luego de preguntarle a otra niña una levanto la mano y dijo: "que usted me regañe" La maestra subió el tono de voz al responder la pregunta y dijo dirigiéndose a todas las niñas: "¿yo la regaño porque yo soy la mala, la maluca?" Algunas niñas contestaron que no y siguió: "yo te regaño porque ¡tu! (y la señaló con el dedo) te comportas mal" continuó: "y no solamente te regaño yo, te regaña Eglys, la profesora de deporte, la de música, la de Inglés" y luego siguió dando la clase	R-1 R-6									Pt-34			
La maestra está hablando sobre lo sucio que se encuentra el patio y pregunta: "¿Quiénes son la que desarrreglan allí abajo?" La niñas contestaron: "nosotras"	R-6								Pt-34				
La maestra explicaba constantemente e ignoró a las niñas que levantaban la mano para intervenir									Pt-34				
"No todo es malo" dijo y siguió leyendo: "Cuando hacemos bien las tareas:" leyó varias opciones y dijo: "vamos a subrayar las respuestas correctas que tienen que ver con la pregunta.	R-1								Pt-35				
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	15	3	-	-	-	-	-	-	20	22			

Cuadro N° 44-.Conductas observadas de la Maestra de 2º grado "B"

Conductas	Inteligencias				Mentales			Emocionales			Del Comportamiento		
	Racional	Asociativa	Espacial	Intuitiva	Afectiva	Estados de animo	Motivacional	Básica	Patrones	Parámetros			
Una niña pide a la maestra ir a tomar agua y ella le dice: "porque hablas mucho es q ue te da sed"	R-1												
La maestra se dirige a tres niñas que están, al parecer preguntándose entre si y les dice: "Es muy fácil para pedir opinión, es individual"	R-1											Pa-38	
Una niña le pregunta sobre la actividad y la maestra lo que contesta es: "hazlo"												Pa-38	
Invita a una niña a acercarse a su escritorio diciéndole: "ven acá"												Pa-38	
Las niñas comienzan a conversar en un tono de voz alto. Cuando la maestra comienza a hablar las niñas bajan la voz. Les dijo: "hay muchas niñas que me están pidiendo ir a tomar agua y porque si hablan les da sed, quédense calladitas"	R-1											Pa-38	
Las niñas comienzan a subir la voz, hablan entre ellas y comienzan a caminar por el salón												Pa-37	
Llama a una niña por su nombre y le dice: ¿terminaste? En ese momento todas las niñas corrieron a sentarse a sus puestos y bajaron la voz.												Pa-36	
Las niñas comenzaron a jugar frente a la cámara. Cuando la maestra se dio cuenta dijo: "¡NOO!...mira chica, apenas se va la muchacha y ustedes....esa es una falta de respeto ¿no te parece Sandra?. Karla ¿no te parece una falta de respeto? Las niñas dijeron que sí.												Pa-38	
La maestra también dijo: "a penas la muchacha se va, ellas se paran en la cámara" una niña preguntó para que era la cámara y la maestra contestó: eso es para un trabajo de la universidad que ellas están haciendo, por eso estas esa cámara ahí"	R-1												
Una niña preguntó: "¿ellas trabajan en educación? Y la maestra dijo: "Si y ellas van a ver como trabajan cada una de ustedes. Y mira lo que van a ver" señaló a una niña y a la cámara. Entonces las niñas comenzaron a decir: Van a ver que nos portamos mal, nos va a dar pena"	R-1												
La maestra en tono suave y calmado dijo: "claro que es lo ideal que ellas digan < hay esas niñitas si se portan bien> ¿verdad?" y luego en un tono y alto dijo: "¡VERDAD ANDREINA!"	R-6											Pa-38	
Se sentó en su escritorio y varias niñas se acercaron a preguntar, entonces pidió que hicieran una fila. Una niña se quedó recostada de su escritorio y la maestra le dijo: "Marrero haz la fila para que pueda atenderte"											Pt-34	Pa-36	
La actividad pedía que observaran por la ventana, al parecer entonces las niñas comenzaron a caminar hacia la ventana y la maestra les dijo: "Pueden observar y mirar para afuera...pueden observar y se van a sentar, pero no necesitan observar mucho porque ustedes han ido para el parque y saben que elementos hay afuera"	R-5										Pt-34	Pa-38	
Las niñas comienzan a caminar y a conversar y en un momento ning una niña esta sentada y están hablando en voz alta												Pa-37	
En ese momento dijo la maestra: "escuchen algo" Todas las niñas corrieron a sentarse. " las niñas que terminaron...levanten la mano las niñas que terminaron la página 61, pasen a la página 62, mientras las otras terminan"											Pt-35	Pa-38	
Pregunto a varias niñas: ¿terminaste? Con un tono alto	R-1											Pa-38	
Una niña estaba hablando con otra y la maestra le repitió: "es muy fácil la actividad como para copiarse" y la niña le respondió: " no, estoy pidiendo la regla" entonces la maestra dijo: ¿tu regla donde está?											Pt-34	Pa-38	
Una niña expresó que había traído un periódico y la maestra le dijo: "guárdalo porque vas a ensuciar el salón... mejor bájalo para reciclarlo"	R-1												
La maestra mando a una niña a ir al otro segundo grado y al salir las niñas comenzaron a preguntar sobre ella. La maestra contestó: "pregúntenle a Marisela" (la otra maestra de segundo grado)								B-31					
Varias niñas al preguntar lo hicieron a las vez y la maestra con tono alterado les dijo: ¿ si hablan al mismo tiempo no puedo entenderlas!"	R-6												
Una niña gritó para decirle algo y la maestra le contesto: " DIANA, si estas tan cerca porque me hablas tan alto"	R-6												
Una niña pide ir al baño. "¿qué te dije?" Dijo la maestra y la niña: "pero profe me estoy haciendo" y la maestra repitió: "¿qué te dije?"												Pa-38	
Dos niñas tienen un problema y las otras se paran tomando partes diciendo que pasó, entonces la maestra dijo: "yo les voy a dar la solución... ¿a quien no quiere Melanie? ...Mañana voy a hablar con tus padres" les dijo a todas las niñas que se fueran a sentar	R-6											Pa-38	
"¡Shh! ¡Mira! Andrea ¿terminaste? ¿Y el dibujo también? Un momento mas tarde: " Andrea ¿qué haces volteada?...¡Siéntate bien!"	R-1											Pa-38	
Las niñas están trabajando por un tiempo de 10 a 15 minutos, se paran hablan y caminan por el salón, la maestra atiende a algunas niñas que se acercan a ella.												Pa-37	
"¡Mira!" le dijo a una niña "eso lo haces mañana en horas del recreo, eso se hace en el recreo, ahora no es hora del recreo"											Pt-35		
Una niña le comienza a hablar cuando la maestra esta atendiendo a otra entonces: "¡Ya va!...¡Ya va!... habla primero ella y después vienes tu"											Pt-35	Pa-38	
La que termine las paginas 61 y 62...Andrea que veo que terminaste... va a pasar a las paginas 68, 69, 70 y 71. Una niña pregunto: "¿lo anotamos de tarea?" la maestra	R-1										Pt-33		

dijo: "¡NOOO!, esas son actividades que tienen retrasadas, yo les dije que si no les daba tiempo se las llevaran"											
Una niña volvió a preguntar y la maestra en tono alto y obstinado contestó: "¡Que todas estas actividades están retrasadas, yo le dije a la señora que vino que no sabía si podíamos ir a la conferencia porque teníamos muchas cosas, actividades retrasadas"											Pa-38
"María ¿qué estás recortando?" la niña dijo: "ahí dice" y leyó el enunciado. Entonces la maestra contestó: "eso no lo vamos a hacer hoy porque no trajimos las revistas"	R-1										Pa-38
"Diana hazme un favor pide...recoge los cuadernos de sociales, la tarea del 19 de abril"											Pa-38
"Mira, hay dos encargadas pero una está ocupada así que esta una parada..." una niña dijo yo no lo tengo y la maestra le contestó: "tu no lo hiciste porque no viniste"	R-6										Pt-34
" No terminé de decirles, si suben la voz ¿qué pasa? Rosmeli se desconcentra porque está haciendo un examen"	R-1										
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	17	-	-	-	-	-	-	-	1	8	22

"¿Si nosotras hacemos una oración entre todas Dios oír? Si, contestan las niñas. Cuándo el padre este rezando y este dando la misa ¿Estará Dios ahí? Si, dicen las niñas	R-1									Pt-34	
¿Quiénes han hecho la oración de la paz por Venezuela en sus hogares?...suban la mano ¡Muy bien ¡ bajen la mano. Eso quiere decir que estamos unidas para rezar y trabajar. Todas estamos rezando por la paz de Venezuela	R-1									Pt-34	
"¿Qué querrá decir eso <quienes a ustedes escuchan a mi me escuchan>? ... A ver Tatiana" y ella respondió:" si nosotras hablamos con un amigo para ayudarlo no somos nosotras sino Jesús hablando por nosotros" La maestra en tono agradable dijo: "Muy bien Tatiana, eso es, que bello ese ejemplo"	R-3				Af-24						
Hace preguntas y las contesta ella misma										Pt-34	
"¿Solamente es pobre el que no tiene dinero?" Las niñas contestaron:"NOOOOOO" "¿Quién es también pobre?" deja que varias niñas contesten y las respuestas son: los que no tienen corazón, el que roba, el que mata. Una niña dijo:"el que es rico espiritualmente es rico y quien no tiene amor es pobre" "A esas personas - dice la maestra- hay que ayudarlas de otra manera...se sienten tristes por ser pobres de corazón"	R-1										Pa-37
Las niñas comenzaron a comentar sobre los saqueos y la maestra preguntó: "¿Cómo podrían sentirse esas personas? Las niñas esperando turnos contestaban a la pregunta y luego la maestra agregó: "son personas que creen que son ricos porque tienen un televisor...¿y la parte espiritual? ¿cómo esta el corazón? Las niñas contestaron triste, sucio, negro.	R-1	A-7									
Una niña contó una historia de su mamá que le compro a un pan a un niño y este lo botó .La niña después agregó que el niño lo que quería era dinero para comprar droga. La maestra concluyó: "El niño no tenía hambre" ... "La droga es nociva para la salud"	R-1										
"María guarda eso que estamos hablando de un tema muy importante" dijo la maestra										Pt-35	Pa-38
Las niñas seguían interviniendo sobre el tema y la maestra dijo: "Hay personas que no piensan lógicamente y son personas que no tienen familia" Para finalizar esta conversación le dice a dos niñas: "Cerramos con ustedes dos" pero hay tantas niñas que quieren intervenir que sigue dejando que participen.	R-1									Pt-35	Pa-36
Una niña preguntó: ¿cómo se hace la droga? La maestra explico que era una hierba que la procesaban, pero también aclaró que hay hiervas sana y buenas como los té.	R-1										
"Continua Alexandre" En ese momento algunas niñas comenzaron a decir que otra no había leído y que otras que si. La maestra se mantuvo parada esperando que terminara la discusión. Las niñas llegaron a la conclusión de que la niña ya había leído entonces la maestra concluyo: "Ya leyó"										Pt-34	Pa-37
Siguió la conversación y en un momento de la misma dijo: "Bueno dejamos hasta aquí porque tenemos que seguir" " a ver Esther rapidito" "El Espíritu Santo mantiene unida a la iglesia" leyó esta frase hasta que las niñas hicieron silencio y explicó										Pt-35	Pa-38
"Sigue Lucy" dice la maestra y entonces las niñas comienzan a decir que no le toca a ella. Entonces una niña aclara la situación es que lo están haciendo de atrás hacia delante y entonces la maestra dijo:1,2,3 y la niña comenzó a leer.	R-1										Pa-38
¿Qué significará la fuerza del Espíritu Santo? Las niñas contestaron el amor, la alegría, que podemos volar "Bueno podemos volar con nuestra imaginación" agregó		A-7								Pt-34	Pa-37
"Vamos a leer todas: Cuando estamos todos juntos en familia en la iglesia estamos prometiéndonos amor" ..."Sigue María Paula" después de que la niñas terminó la maestra dijo:"Vamos a responder las preguntas y luego hacemos un dibujo"	R-5									Pt-35	
Sonó el timbre de cambio de hora y la maestra dijo: "saquen la agenda y coloquen la tarea...guarden religión, saquen música"										Pt-35	
Cuando salía del salón tuv o contacto físico con las niñas, las acarició en los brazos y en las espaldas y dijo: "Las dejo con la profe de música, guarden religión, copien la tarea, chaito"					Af-24					Pt-35	
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	19	3	2	-	9	-	3	-	17	13	

"Miren, libertad pero con orden, no quiero ver a ninguna hablando"									Pt-35	Pa-36 Pa-38
"Hacer tarea en el colegio no se vale, la tienen que hacer en la casa"									Pt-35	Pa-38
"Cuando no entiendan algo levanten la mano estoy harta de decírselo"										Pa-36 Pa-38
"A mi me gusta trabajar en paz con tranquilidad, cómo les voy a decir que no hablen, ustedes tienen lengua, pero tienen que ser prudentes"									Pt-35	Pa-36
"Vamos terminando" y las niñas dicen:"nooo", y la maestra le dice:"Bueno rapidito"									Pt-33	Pa-37
Mientras las niñas trabajan ella les va conversando constantemente		A-7							Pt-34 Pt-35	
"...Salimos de la casa y hay instrucciones, estamos en la calle y hay instrucciones, llegamos al colegio y hay instrucciones, la vida está llena de cosas que tenemos que hacer bien"	R-6	A-7							Pt-34 Pt-35	Pa-36
La maestra comienza a conversar sobre la comunicación y las niñas intervienen y terminan hablando del Internet										
"...hay una niña que se fue a España y ella siempre me manda postales, y a mi me da una pena por que yo soy muy desordenada en eso tengo que reconocerlo, no se donde la guardé..."										
"Vamos terminando"									Pt-33	
"Luego de hacer la actividad 1 hacemos el dibujo, y después vamos a buscar en la Biblia a San Lucas"										Pa-38
"¿No sabes buscar en la Biblia?, pues debes aprender, no le vayan a decir la página"	R-6									Pa-38
"Alejandra no sigues instrucciones y eso está mal, eso te va a marcar la vida si no te pones las pilas"	R-6									Pa-36
Le pregunta a las niñas: "¿Qué entendieron de la lectura?" Y va indagándole, preguntándole a las niñas: "¿Qué quiere decir eso?" y las niñas responden.	R-1								Pt-34	
Total de conductas que aparecen en cada inteligencia	19	4	-	-	1	-	-	-	33	22



Facultad de Ciencias y Artes

Escuela de Educación

EVALUACIÓN DEL MANUAL DE ACTIVIDADES “EDUCANDO PARA LA PAZ” A
TRAVÉS DE UN JUICIO DE EXPERTOS

Adaptado por:
Maribel Catanho Xavier
Sofía Cornejo Blanco

INTRODUCCIÓN

El instrumento que se presenta a continuación tiene el objetivo de realizar una primera evaluación del manual de actividades. Este instrumento de evaluación es una adaptación del elaborado por Paolini y Toro (1991) "Instrumento para la evaluación de la guía de actividades para facilitar el concepto de tiempo en niños de 5 y 6 años."

Este instrumento se caracteriza por definir y delimitar los elementos indispensables que debe tener un manual de actividades con el fin de ubicar a los evaluadores dentro del marco de referencia utilizado durante la elaboración del manual.

El esquema que se propone, persigue la evaluación de los aspectos formales de los elementos del manual de actividades, así como las interrelaciones que existen entre ellos. Estos elementos son los siguientes: Introducción, Fundamentación, Objetivos, Procesos, Evaluación y Organización.

Para la evaluación de estos elementos se propone el uso de una escala descriptiva en la cual se manejan tres categorías:

MUY BIEN: expresa la excelencia de los criterios evaluados.

ACEPTABLE: expresa el mínimo deseable que un manual de actividades debe tener para que constituya una herramienta útil para el docente.

DEFICIENTE: expresa que no se cumple con el mínimo deseado que debe tener un manual de actividades para que constituya una herramienta útil para el docente.

Cada uno de los elementos a evaluar se presentan en una hoja con sus respectivos cuadros, divididos de la siguiente manera: Elementos a evaluar con su definición, criterios a evaluar redactados en forma de pregunta, la escala descriptiva, observaciones y recomendaciones donde el evaluador podrá aclarar los juicios emitidos y hacer sugerencias que considere apropiadas.

INSTRUCCIONES

Como se planteó anteriormente el presente instrumento tiene la finalidad de recoger su evaluación de los elementos que conforman el manual de actividades con base en los criterios allí expuestos.

Para lograr esto se cuenta con una escala de evaluación descriptiva con sus tres categorías: Muy Bien, Aceptable y Deficiente. Coloque una x en la escala descriptiva que se encuentra en el recuadro la cual describa con mayor exactitud su juicio son respecto al criterio. Por ejemplo:

ELEMENTOS A EVALUAR	CRITERIOS A EVALUAR	ESCALA DESCRIPTIVA	OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES
Introducción: Debe contener el objetivo, la justificación, la relevancia y ubicación del tema dentro del área de Primera Etapa de Educación Básica y hacia quién va dirigido.	1. ¿Se encuentran explicados cada uno de esos aspectos?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	

Como se puede observar existe en el cuadro expuesto anteriormente un criterio llamado observaciones y recomendaciones, en el cual los evaluadores podrán colocar sus opiniones, sugerencias y comentarios sobre cada uno de los elementos a evaluar. Agradeceríamos mucho que registraran la mayoría, ya que es de gran importancia para las investigadoras.

Agradecemos de antemano a los evaluadores su valiosa colaboración y nos atrevemos a pedirles que realicen la evaluación solicitada en un plazo máximo de 4 días, de manera que las investigadoras podamos leerlas y analizarlas con tiempo.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN!

ELEMENTOS A EVALUAR	CRITERIOS A EVALUAR	ESCALA DESCRIPTIVA	OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES
Introducción: Debe contener el objetivo, la justificación, la relevancia y ubicación del tema dentro del área de Primera Etapa de Educación Básica y hacia quién va dirigido.	1. ¿Se encuentran explicados cada uno de esos aspectos?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	2. ¿Se encuentran claramente expuestos?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
Fundamentación: Es el conjunto de bases teóricas que sustentan, orientan y explican la acción enseñanza- aprendizaje.	1. ¿Se observa una coherencia entre los aspectos que conforman la fundamentación?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	2. ¿Considera usted que la fundamentación orienta de manera adecuada al facilitador?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	3. ¿Se encuentran claramente expresada?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
Objetivos: Es la guía orientadora del proceso enseñanza- aprendizaje	1. ¿Existe correspondencia entre los objetivos enunciados y la Fundamentación planteada?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	

	2. ¿Se encuentran formulados de manera clara y precisa?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	
	3. ¿Se observa articulación vertical entre el objetivo general y los objetivos específicos?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	
Estrategias Metodológicas: Son las estrategias que se llevan a cabo para realizar las actividades	1. ¿Existe correspondencia con la fundamentación?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	
	2. ¿Se encuentran adaptadas a los niveles de desarrollo de los niños y niñas?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	
	3. ¿Existe relación con los objetivos planteados?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	
	4. ¿Se encuentran claramente expresadas?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	
	5. ¿Existe originalidad?	___ Muy Bien ___ Aceptable ___ Deficiente	

Evaluación: Consiste en la evaluación expresada en la actividad	1. ¿Existe correspondencia entre las conductas expuestas y los que se desea desarrollar?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	2. ¿Existe relación entre la evaluación propuesta y la fundamentación del Manual ?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	3. ¿Se observa una relación directa entre la metodología y la evaluación?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	4. ¿Constituye una herramienta sencilla y útil para el facilitador?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
Organización: Explica la distribución del contenido teórico y práctico del Manual de actividades	1. ¿Existe un orden lógico en la organización de los elementos que constituyen el manual de actividades?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	2. ¿Considera que se logró desarrollar el manual de forma tal que un día de actividades no depende de otro?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	
	3. ¿La organización establecida facilita al adulto la consecución de las actividades por tema?	<input type="checkbox"/> Muy Bien <input type="checkbox"/> Aceptable <input type="checkbox"/> Deficiente	